

Trabajo Fin de Máster

El mecenas y el artista en el Renacimiento. Una
experiencia de empatía histórica

The patron and the artist in the Renaissance. An
experience of historical empathy

Autora

Alicia Romero de la Rosa

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2017

Índice

1. Introducción.....	3
2. Marco teórico del estudio.....	5
3. Presentación del problema objeto de estudio.....	12
3.1. Análisis del contexto objeto de la innovación-investigación.....	12
3.2. Hipótesis del estudio.....	15
4. Metodología: diseño de la experiencia.....	17
5. Presentación de resultados	
5.1. Relato de la experiencia.....	27
5.2. Análisis de la información obtenida: categorización.....	30
5.3. Análisis de la información obtenida: niveles de empatía.....	38
6. Discusión de resultados y conclusiones.....	44
7. Bibliografía.....	49
8. Anexos.....	51

1. Introducción

Este es un proyecto de innovación educativa que busca dar significado a la historia que los alumnos de 2º de ESO estudian, utilizando ejercicios de empatía histórica para desarrollar su pensamiento histórico. El trabajo se inserta en un movimiento de renovación didáctica de la Historia que apuesta por la enseñanza del método propio de la disciplina, al ser una vía para llegar al conocimiento, en lugar del cuerpo de conocimientos en sí. Pretende ser asimismo una aportación al debate sobre la eficacia de las experiencias de empatía histórica a la hora de facilitar a los estudiantes la comprensión del pasado. Dentro de este contexto científico se propone una experiencia de exploración del Renacimiento y el siglo XV, en torno dos figuras protagonistas: el mecenas y el artista.

El mecenazgo, el carácter del artista como intelectual y el realismo del arte son las dimensiones que se han elegido para estudiar el contexto renacentista y la perspectiva de la época, pero es importante mencionar que podrían ser otros los conceptos de los que partir para interpretar esta época. La Historia es una construcción abierta y en debate, donde el historiador cuenta con un aparato conceptual amplio y diverso para reconstruir una imagen del pasado, así que es posible centrarse más en unos conceptos o en otros, creando diferentes modelos de interpretación del pasado. En cualquier caso, este proyecto recibe gran influencia de las reflexiones que hace Domínguez acerca de los conceptos y la empatía como algo absolutamente complementario e indisociable a la hora de desarrollar el pensamiento histórico (Domínguez, 1986).

El objeto de la investigación-acción es comprobar hasta qué punto los estudiantes son capaces de comprender históricamente, es decir, de razonar como historiadores. Esto es, medir su capacidad para explicar los hechos del pasado desde la lógica de esa época, sin aplicar una perspectiva descontextualizada que no tenga en cuenta las condiciones materiales, sociales e ideológicas del momento. Para comprender cómo y por qué se otorga una consideración renovada al conocimiento y la cultura en este siglo, dar una explicación a la nueva forma de hacer arte más realista, o ver por qué se diferencia al artista respecto al artesano, tienen que indagar en el contexto que da a estos fenómenos una explicación coherente.

La experiencia práctica en el aula se ha basado en la exploración de una selección de recursos, testimonios de personajes como Maquiavelo y Leonardo da Vinci, series y

documentales que recrean la vida de Los Médici, o la descripción de la producción artística del momento. No se busca con ello el conocimiento de un contexto demasiado específico, restringido a un individuo o grupo de personas concreto. Para ello sería más conveniente el estudio de un caso bien documentado o la realización de un ejercicio imaginativo donde se posicionen personalmente como un agente histórico. Al contrario, el propósito de esta inmersión en las fuentes es que puedan caracterizar y comprender el Renacimiento desde la visión del mecenas, el artista y su arte, utilizando estos elementos como representantes de la sociedad y mentalidad renacentista de manera global.

Finalmente, el análisis de las explicaciones que ellos construyen se ha hecho en función de dos parámetros:

1) El grado de empatía histórica que han alcanzado, englobándose en estadios o niveles progresivos. Múltiples autores que siguen esta línea de investigación han propuesto modelos de progresión para evaluar el grado de empatía histórica de los alumnos. Sin embargo en este proyecto se ha optado por un modelo propio a la hora de analizar los resultados obtenidos, un modelo *ad hoc* que recoge las aportaciones más transferibles y válidas de esos estudios previos, adaptando los estadios o niveles de empatía a las posibilidades que ha ofrecido el diseño de la experiencia puesta en práctica.

2) La cantidad y los tipos de elementos del contexto que manejan, conformando varias categorías de respuestas frecuentes.

Los resultados obtenidos de la experiencia no difieren de las investigaciones previas sobre la toma de perspectiva histórica, pues se comprueba la dificultad que tienen los estudiantes de 13-14 años (2º de ESO) para razonar de manera autónoma, acostumbrados a un modelo reproductivo, y prescindir de su propia psicología. Al final de la memoria, en la interpretación de estos resultados, se desarrollan las razones por las que posiblemente se de esta problemática, teniendo una importancia clave el diseño de la actividad realizada con los estudiante y los recursos escogidos.

2. Marco teórico del estudio

El aprendizaje de la historia, como el de otras Ciencias Sociales, debe resultar valioso para la formación del alumno como herramienta de interpretación del mundo, tanto en el pasado como en el presente. Esto pasa por potenciar el razonamiento propio de la disciplina, es decir, hacer que nuestros alumnos piensen como lo haría un historiador. Pensar históricamente implica reconocer los cambios y las continuidades, identificar la relevancia histórica de un personaje o acontecimiento, relacionar múltiples causas con un hecho, analizar con rigor las fuentes y “ponerse en perspectiva” (Davis, 2001) conociendo los contextos. Todas estas facetas del pensamiento histórico permiten construir un significado del pasado. Si logramos que nuestros alumnos piensen históricamente podrán construir por sí mismos un significado, interpretar el pasado, darle un sentido a la historia y así comprenderla.

Actualmente sabemos que el enfoque reproductivo de la Historia no conduce a un aprendizaje real y profundo, sino a la memorización superficial de los sucesos históricos, retenidos sólo temporalmente. Este planteamiento de la Historia en la educación no tiene ningún valor, puesto que no contribuye a la articulación de un pensamiento crítico, ni a la adquisición de un método interpretativo que a su vez les otorgue autonomía a la hora de enfrentarse a la información histórica, y tampoco consigue un objetivo aparentemente básico como es la mínima retención o transferencia de conocimientos. Esta situación se traduce en un desinterés generalizado por la materia de Historia por parte de los alumnos, quienes realizan un escaso esfuerzo cognitivo a la hora de estudiarla, carecen de capacidad crítica, de análisis y de argumentación, tienen dificultades para desarrollar conceptos o establecer relaciones porque no los comprenden, aplican la realidad presente o su psicología individual al pasado, y en muchos casos ni si quiera consiguen establecer una organización racional del tiempo histórico.

Frente a esta situación crónica de la didáctica de la historia existen otros enfoques y estrategias innovadoras. La corriente más aceptada apuesta por basar el aprendizaje en el método del historiador en lugar de centrarse en el corpus de conocimiento histórico, y hacerlo a través de metodologías activas. Al hablar del método histórico nos referimos a la forma de razonar propia del historiador, y razonar históricamente debería ser el

principal objetivo didáctico porque permite alcanzar un aprendizaje significativo y duradero, donde el conocimiento pasa de ser algo que les es dado externamente a nuestros estudiantes, a ser un conocimiento construido por ellos mismos pensando. Conseguir que los estudiantes comprendan en profundidad, una afirmación bastante ambigua, se concreta en interiorizar una manera de interpretar conocimientos, cuestionar, comparar y sacar conclusiones sobre cualquier tema. Gracias a ello no dependerán de la mera memorización de datos, sino que sabrán hacer las preguntas adecuadas a la información, identificar mejor lo relevante y peculiar de una realidad, establecer relaciones, saber cómo funcionan las lógicas de las sociedades del pasado y formular juicios argumentados. En definitiva, solo a través de la construcción activa del propio conocimiento, que implica razonamiento autónomo, es posible la comprensión profunda de la historia.

Desde los años 70 hasta la actualidad autores como J. Coltham y J. Fines (1971, en Domínguez), P. J. Lee (1978, en Domínguez), J. Kohlmeier (2006) o D. Shemilt (1984, en Domínguez), especialmente del mundo anglosajón, se han preocupado por encontrar nuevos enfoques y estrategias que ayuden a nuestros estudiantes a comprender la historia desde la empatía histórica. Cuando los investigadores de la didáctica de la Historia hablan de empatía o perspectiva histórica se refieren al posicionamiento que se adopta al indagar en el pasado, mirando la historia a través de los ojos y la mentalidad de quienes la vivieron. Esto significa tener en cuenta las condiciones que motivó a los habitantes del pasado a actuar de una determinada forma, lo que implica conocer dicha sociedad: su forma de vida, su cosmovisión o su sistema de valores y creencias. Conscientes de cómo se han transformado estos aspectos a lo largo de la historia, no habría forma de llegar a explicar lógicamente los acontecimientos del pasado aplicando una concepción del mundo diferente o un sistema de valores totalmente distinto desde la actualidad.

Dentro de las categorías del pensamiento histórico, en este proyecto se destaca la importancia de la toma de perspectiva histórica como un concepto central (Kitson, Husbands y Steward, 2011). La empatía histórica tiene una importancia equiparable al uso de conceptos cuando interpretamos el pasado, puesto que la toma de perspectiva o la adopción de una postura empática es lo que nos posibilita a los historiadores entender los actos de la humanidad en el pasado y dar una explicación racional de los acontecimientos a través del contexto. El contexto histórico y cultural es determinante a la hora de dar esa explicación lógica, puesto que desde la mentalidad presente los actos del pasado podrían resultar inexplicables o extraños, y aplicando la perspectiva presente distorsionamos la

historia. La perspectiva histórica es un meta-concepto estrechamente vinculado con la causalidad y el uso de un aparato conceptual (revolución, nación, democracia, militarismo, etc.), teniendo en común la necesidad de explorar un contexto determinado para construir explicaciones de la historia. Puesto que el pensamiento histórico no es algo que se pueda compartimentar en categorías aisladas, en el presente trabajo conceptos y empatía están totalmente interconectados. En todas las ramas de conocimiento se utilizan los conceptos para definir una realidad. Aunque puedan estar abiertos a debate y ser sustituidos por otros más precisos, son imprescindibles para crear una imagen predeterminada del pasado, aquella que luego se intenta comprender desde la empatía o toma de perspectiva histórica.

Continuando con el debate científico sobre la empatía histórica, autores como Foster y Yeager (2001, en Kohlmeier) o Davison (2012) distinguen la concepción de “empatía” en dos planos: uno cognitivo, donde es importante conocer y relacionar los elementos contextuales que condicionan las decisiones tomadas (empatía racional); y otro afectivo, donde se usa la imaginación para reconocer sentimientos y motivaciones, pudiendo simpatizar o identificarse con los personajes históricos (empatía emocional). En línea con la corriente de pensamiento más reciente, creo que un ejercicio imaginativo donde los estudiantes personalmente se posicionen como individuos de un determinado momento histórico es un ejercicio recreativo que conduce a una comprensión empática limitada. Por ello este trabajo de investigación se inserta en el primer plano de empatía racional, considerándolo más interesante y verdaderamente eficaz para comprender la historia: mediante la exploración de un contexto específico (los aspectos sociales, las condiciones materiales, las ideologías y creencias, las corrientes culturales y artísticas, etc.).

Tal y como avalan la mayoría de los estudios, son muchos los motivos por los que merecería la pena incluir la empatía histórica dentro del currículo, ya que es una manera de facilitar a nuestros alumnos la comprensión de la historia yendo más allá del contenido tradicional. En este caso se hace a través de una experiencia de inmersión en un contexto determinado, potenciando una empatía racional, pero los ejercicios de empatía emocional también pueden tener su cabida para tratar la dimensión ética de la historia. Trabajar desde la empatía asimismo contribuye a la adquisición de una flexibilidad mental, desde el momento en que se reconoce la existencia de múltiples perspectivas (la de una época pasada y la presente) sobre un mismo hecho. Para los alumnos es también una forma de conocer mejor su realidad presente, creando en ellos una conciencia histórica y una identidad dentro de la sociedad en la que viven (Lazarakou, 2008). Además, con la

empatía histórica se les brinda una herramienta de indagación que pueden transferir a toda época histórica o realidad social. Pero sobre todo, resulta positivo porque el ejercicio de empatía racional requiere un esfuerzo cognitivo superior a la memorización, permitiendo desarrollar competencias cognitivas y comunicativas.

Estas metas solo son alcanzables mediante una metodología que implique activamente al estudiante, porque es necesario hacerle pensar autónomamente, y por otro lado, el diseño de una experiencia planificada que guíe al estudiante a través del contexto histórico, ayudándoles a investigar una selección de fuentes, a analizar las evidencias históricas a través de preguntas clave, también creando espacios de debate donde puedan hipotetizar y debatir. Mediante una selección de recursos de todo tipo se puede crear una imagen del pasado, basado en las evidencias, reconstruyendo el contexto personal y sociocultural de los sujetos históricos en comparación con el nuestro (Lévesque, 2008). En la práctica, esto se traduce en proponer situaciones o interrogantes, motivando a nuestros estudiantes para que den respuesta desde la perspectiva propia del historiador a la hora de analizar las fuentes primarias y secundarias (Kohlmeier, 2006). Si bien, Kohlmeier también habla de cómo la interpretación autónoma, aunque guiada, supone un reto intelectual y puede resultarles difícil hacer el esfuerzo cognitivo que requiere o superar ciertos prejuicios e ideas preconcebidas, y más teniendo en cuenta que no es una metodología a la que estén acostumbrados. Pero como Downey (1995, en Kohlmeier) asegura que descubrió en sus experiencias, el "jugar a ser historiador" supone un reto que despierta la curiosidad de nuestros alumnos, los motiva a investigar e interpretar el material histórico que se les ofrece a pesar de su dificultad, favoreciendo la retención de la información.

Pero lograr un nivel de empatía histórica no es algo fácil para nuestros estudiantes, cuya vivencia del tiempo es a menudo simple e incompleta, y el pasado les resulta totalmente ajeno. Partiendo de estas consideraciones, varios autores (Downey, Barton y Levstil, en Kohlmeier, 2006) proponen los siguientes criterios para valorar el grado de empatía que son capaces de alcanzar:

- 1) La distinción del pasado y el presente (sin establecer juicios del valor).
- 2) El reconocimiento de la diversidad de visiones que conviven en un mismo tiempo histórico.

- 3) La capacidad de explicar las decisiones y eventos del pasado a partir de las creencias, actitudes y valores presentes en la sociedad del contexto estudiado.
- 4) Argumentar a través de las evidencias o fuentes históricas.

Por otro lado, las investigaciones de Barton y Levstik (2004) señalan que los adolescentes suelen tener una visión peyorativa de las gentes del pasado, considerándolos normalmente menos inteligentes o con los mismos tipos de pensamientos que ellos. Esta es una reacción común, resultado de aplicar la perspectiva actual sobre la lógica histórica, o de empatizar afectivamente desde la imaginación y la sobre-identificación con los personajes. Estudiar una época a través de personajes reales del pasado, aquellos que han dejado constancia explícita de sus ideas y sobre los que tenemos mucha información, es una buena forma de evitar esto. Precisamente el trabajo de la empatía histórica pretende que revisen sus ideas previas y asunciones a través de la reflexión y la comparación, siempre basada en evidencias, del pasado y el presente, intentando que comprendan cómo otros hubieran percibido una situación, no cómo hubieran reaccionado ellos mismos (Cunningham, 2009).

Hay que tener en cuenta que la empatía no es algo que se alcanza una vez de manera definitiva y permanente, y que además existen diferentes grados de empatía. La comunidad científica ha propuesto modelos de progresión en la toma de perspectiva histórica que facilitan la valoración y organización de las explicaciones que dan los estudiantes. Un ejemplo es el modelo evolutivo de D. Shemilt (1980):

Modelo de progresión en la toma de perspectiva histórica de Shemilt	
Shemilt, D. (1984). <i>Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom</i> . Citado en Domínguez, J. (1986). "Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'". <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 34, 1-21.	
Estadio I. Falta total de comprensión	Los alumnos que se encuentran en esta categoría parecen asumir por sus respuestas que sus predecesores fueran intelectual y/o moralmente inferiores a las personas de hoy. Además, estos alumnos no juzgan necesario considerar los motivos que pudieran tener los agentes para explicar las acciones de éstos. En definitiva, hay una falta total de comprensión.
Estadio II. Explicación estereotipada y ahistórica	Aquí los alumnos asumen ya que los hombres del pasado comparten unas mismas cualidades humanas con los del presente. Comienzan también a preguntarse por los motivos que se hallan detrás de toda acción humana, pero no van más allá de atribuir a los agentes. La toma de perspectiva histórica requiere 'empatía' y conceptos motivaciones estereotipadas y ahistóricas. Por ejemplo, entre otras

	respuestas típicas de este estadio: «aquellos hombres actuaban así por sus creencias religiosas», «porque eran revolucionarios», o incluso «porque aquel era un cabezota».
Estadio III. “Empatía cotidiana”	En este estadio los alumnos comienzan a explicarse los motivos «desde dentro», es decir, hacen un claro esfuerzo por ponerse en el lugar del agente y considerar sus circunstancias particulares. Hay, por tanto, «empatía» pero no genuinamente histórica por cuanto el alumno afronta el problema desde su propio punto de vista del presente. Es decir, los alumnos explican los motivos y reacciones de aquellos agentes teniendo en cuenta las circunstancias, pero ignorando el punto de vista propio del momento histórico. Shemilt llama a este estadio de «empatía cotidiana» y lo considera ya un buen resultado para alumnos de dieciséis años medianamente capacitados.
Estadio IV. Explicación contextualizada	Aquí ya los alumnos alcanzan una empatía histórica genuina. No sólo consideran la situación sino también el punto de vista propio o probable de los agentes históricos. Muestran con claridad que intentan dejar a un lado sus ideas, valores, etc, para recrear un mundo mental diferente. Como dice este autor, sólo con intentar esto ya es suficiente, puesto que muestran haber comprendido bastante de la historia, incluso aunque no lleguen nunca a plantearse el problema con el rigor y la minuciosa información propia del historiador. Este estadio puede ser alcanzado por la mayoría de nuestros alumnos de 17 años.

De manera general, todos los modelos que se han propuesto tienen una estructura similar: los niveles avanzan desde la creencia en que toda la Historia es un relato inventado, pasando por razonamientos tópicos (utilización de estereotipos para explicar el pasado), la empatía cotidiana (aplicar las propias sensaciones a los sujetos históricos), hasta la comprensión contextualizada de sistemas de valores y creencias diferenciados del presente, no por ello peores (Ashby y Lee, 1987). Existen otras propuestas de progresión con categorías cualitativamente diferentes, pero en todos se intenta establecer una teoría sobre la forma en que los estudiantes ven el pasado, entendiendo la empatía como un proceso progresivo que deben superar de una fase a otra, hasta alcanzar el último estadio de empatía que es más complejo.

La investigación que se desarrolla en esta memoria ha utilizado un modelo propio, con estadios adaptados al diseño particular de la experiencia, pero que bebe directamente de las hipótesis y conclusiones que formulan los autores destacados en este contexto científico. Aspirar a plantear una teoría sobre las experiencias de empatía histórica y los niveles de comprensión del pasado es algo demasiado ambicioso para este estudio, que

se halla limitado por las circunstancias de la intervención docente (realizada en el periodo de prácticas del Máster). Sin embargo, sí es posible contribuir al debate científico con nuevas experiencias y resultados, comparando la información recopilada con las conclusiones de investigaciones previas. Por ello se ha intentado diseñar aquí una actividad de empatía histórica orientada a saber hasta qué punto los alumnos de 2º de ESO se han formado una imagen mental del mundo renacentista y son capaces de razonar en términos de esa época, articulando después un análisis e interpretación de las respuestas en busca de patrones comunes.

3. Presentación del problema objeto de estudio

Tomando como referencia los estudios previos, se propone la exploración del Renacimiento, el nuevo espíritu cultural y artístico que se desarrolla en Europa, y especialmente en Italia, durante el siglo XV, a través de dos figuras fundamentales: el mecenas y el artista. Indagando en las mentalidades de ambos, así como en la producción artística propia de este periodo, es posible extraer elementos esenciales de este fenómeno histórico al que llamamos Renacimiento. El objetivo es que los estudiantes entiendan las decisiones del pasado como algo razonable en su momento histórico, evitando explicaciones que nazcan del plano psicológico propio, que apliquen estereotipos simplificadores o juicios de valor comparativos respecto al presente, así como interpretaciones presentistas.

3.1. Análisis del contexto objeto de la innovación-investigación

Teniendo en cuenta que el contexto del Renacimiento puede ser interpretado desde múltiples conceptos, más amplios o más concretos, en este proyecto de innovación-investigación se ha optado por articular el análisis en torno a los tres conceptos clave que a continuación se definen:

Mecenazgo

Entendido como una vía de legitimación para una burguesía enriquecida, que no ostenta títulos nobiliarios en la sociedad estamental del siglo XV, y que a través del poder económico que le reportan nuevas actividades como la banca va a buscar ascender socialmente. La burguesía mercantil pre-capitalista utilizará esa riqueza para asegurar la posición familiar mediante el matrimonio con personas nobles, con título pero empobrecidos. Perseguirán la fama que otorgaba el patrocinio de literatos, científicos y artistas, ambicionando también cargos políticos.

Como mecenas daban una imagen de agentes intelectuales, depositarios de la cultura, contribuidores a la grandeza de la sociedad. Esta labor había sido tradicionalmente ejercida por la nobleza y el clero, las élites sociales a quienes los grandes gremios y la burguesía van a querer imitar con el objetivo de equipararse, asumiendo ese papel de

benefactores. Toda persona poderosa conocía los beneficios de apoyar la cultura, que revierte un prestigio social imprescindible para conservar la legitimidad de cara al cuerpo social. El mecenazgo, por tanto, va a ser una necesidad para la burguesía, un nuevo estrato social que busca consolidarse en la jerarquía, necesitada de ese prestigio de cara a la comunidad para ponerse a la altura de la nobleza y el clero como ejes vertebradores de la sociedad.

No es posible entender el Renacimiento, como periodo de esplendor de las artes, las humanidades y las ciencias (especialmente en Italia), sin el protagonismo de los mecenas. Las familias de ricos banqueros y mercaderes eclipsarán a los gremios en la labor de financiación de la cultura y el embellecimiento de las ciudades. Génova, Nápoles y Venecia, pero sobre todo Florencia, que se ubicaba en un punto estratégico de cruce de rutas comerciales, son el arquetipo de ciudad renacentista donde se da este fenómeno de mecenazgo.

La cultura ha estado siempre vinculada al poder y las élites. La burguesía, que se empieza a consolidar en el siglo XV y XVI, utilizará los mismos mecanismos de legitimación que habían monopolizado el clero y la monarquía en la Edad Media. La finalidad es integrarse en el cuerpo aristocrático, conseguir los privilegios exclusivos de los altos estamentos y perpetuar así su riqueza y linaje.

El mecenazgo será una forma de competición entre entidades políticas (ciudades, repúblicas, ducados, principados, monarquías, etc.) y clases sociales (nobleza, clero y burguesía), sobre todo en la fragmentada península italiana. El apoyo a la cultura no estará libre de intencionalidad ni será un acto altruista. Con ello se busca otorgar una reputación al mecenas, que al desarrollar una labor cívica está justificando su posición social elevada o su disposición al ascenso.

En conclusión, el mecenas será una figura central para el Renacimiento, especialmente en Italia, con familias arquetípicas como Los Médici en Florencia. La fama conseguida por Cosme de Médici, que tuvo la audacia de apoyar el innovador proyecto de Brunelleschi para *Santa Maria del Fiore*, y su nieto Lorenzo “el Magnífico”, glorificaron a la familia para siempre. El caso de Los Médici será objeto de la experiencia en clase como ejemplo para conocer la figura del mecenas.

Artista

Es la otra figura esencial del Renacimiento, según como se ha enfocado en este proyecto. En esta época la pintura, la escultura y la arquitectura pasan a considerarse artes liberales, y los artistas trabajadores individuales, con prestigio social, una identidad propia y una creatividad única buscada por los mecenas. El artista desarrolla personalidad, comienza a firmar sus obras y persigue la gloria. Frente al artesano gremial, reproductor en masa, el artista se va a posicionar como un intelectual cuyas obras son intencionalmente irrepetibles.

El artista lleva la destreza al más alto nivel, estudia todas las ramas del saber para convertirse en un genio virtuoso y ser reconocido por su talento. El Renacimiento inaugura la libertad creativa y la preocupación por la identidad personal, el artista ya no va a querer ser valorado en función de su pertenencia a un gremio sino como un individuo diferenciado, por eso firma sus obras y las crea sin ayuda de aprendices (solo para las labores más rutinarias y sencillas en todo caso).

Realismo

El programa artístico del Renacimiento, por ese nuevo carácter del artista, se basa en el análisis científico del mundo, dando lugar a un arte más realista en tanto que es una demostración o exploración de la realidad. Así, el realismo es el perfeccionamiento del arte, porque trata de ser una extensión de la realidad, no una narración. Cuando hablamos de perfeccionamiento no hablamos simplemente de su mayor exactitud. El arte renacentista no debe ser juzgado desde el presente como algo mejor, bueno o correcto en términos estéticos. Es el mensaje racional que subyace en él lo que hace al estilo renacentista dar un salto cualitativo respecto a estilos anteriores. En este proyecto se plantea un ejercicio de empatía para comprobar si es posible que los estudiantes superen esa frontera estética tan arraigada en la sociedad contemporánea, que considera el arte “bien” o “mal” hecho en función de su parecido a la realidad. Hay que ir más allá, no valorar si es bueno o malo, mejor o peor, desde la visión actual. No es el mérito estético lo que diferencia al Renacimiento del Románico o el Gótico, pues formalmente comparten muchos aspectos, y si tomáramos como referencia este valor resultaría complicado categorizar muchas obras como renacentistas.

En el artista se personifica la nueva mentalidad del renacimiento: el humanismo, esto es, la nueva valoración dada al ser humano, con cualidades privilegiadas y autonomía respecto a la autoridad. Se confía en la razón y libertad de pensamiento, la capacidad para dar una explicación racional a toda realidad, y por ello se intenta descubrir las leyes del mundo físico mediante el arte, igual que el científico Galileo lo hace a través del telescopio. El arte renacentista se basa en la observación. Por eso en las obras aparecen fondos naturales llenos de vegetación o arquitectura, para lo que se estudia minuciosamente la perspectiva y la geometría. Aunque el tema religioso sigue teniendo un peso indiscutible, se combina con la mitología de inspiración grecolatina, y se recupera el desnudo. Se estudia la anatomía y se representa la figura humana (que no el individuo) de manera científica. Estos son algunos de los elementos que dan lugar a obras realistas, a raíz de esa mirada analítica del artista que hace del arte un tratado científico, una demostración de las leyes de la naturaleza. Lo que persigue el artista es descubrir cómo está hecho el mundo, no el efecto realista en sí. Su interés es ontológico, por la realidad misma, y sus obras son correctas científicamente, no en apariencia.

3.2. Hipótesis del estudio

Se va a investigar hasta qué punto los estudiantes son capaces de meterse en el contexto, en qué medida han comprendido e incluyen en sus explicaciones las motivaciones del mecenas y el artista, así como las razones por las que su obra es realista. Para comprobar la cantidad y los tipos de elementos del contexto que manejan se han planteado las siguientes cuestiones guía (previas a la experiencia en el aula):

¿Comprenden las motivaciones del mecenas, que busca legitimarse de cara a la comunidad, a la hora de patrocinar a los artistas, científicos y literatos? ¿Reconocen los beneficios de ascender socialmente? ¿Entienden la faceta propagandística del arte y su utilización como forma de competición en un ambiente de rivalidad entre familias y entre Estados? ¿Comprenden que el patrocinio del arte es visto como una labor social que reporta un bien al conjunto, y por tanto, se utiliza como estrategia de legitimación de cara a la comunidad? ¿Son capaces de ver el vínculo entre la cultura y el poder? ¿Relacionan el esplendor artístico de las ciudades italianas renacentistas, con la tensión política y la competición entre poderes, como otro factor en la pugna?

¿Saben explicar por qué se produce una diferenciación entre el artista, con una fama reconocida, y el artesano gremial medieval? ¿Ven la relación entre el mecenazgo y la aparición de los grandes maestros del arte? ¿Comprenden por qué el artista dedica tanto tiempo al estudio de las leyes del mundo físico y el perfeccionamiento de su obra?

¿Entienden el significado de “realismo” como una manera de representar la realidad siguiendo las propias leyes de la naturaleza? ¿Saben explicar por qué el realismo convierte a los artistas en intelectuales? ¿Entienden que el realismo proviene de un cambio de mentalidad, de un interés por descubrir científicamente el mundo? ¿Ven que el arte es un medio para descubrir las leyes físicas en una representación científica de la realidad? ¿Saben explicar de qué modo el artista actúa como un científico?

4. Metodología: diseño de la experiencia

El método para conseguir un grado de empatía histórico va a consistir en ejercicios descriptivos donde los alumnos reconstruyen narrativamente lo que han experimentado a través de las fuentes. Se les formulan preguntas centradas en casos concretos, planteadas de una manera que orientan el pensamiento, sugiriendo un razonamiento o conclusión predecible y acorde al recorrido hecho durante la experiencia. Los razonamientos que hagan no pueden ser muy diversos si han comprendido el punto de vista que se les ha presentado con los materiales. Se les pide que den explicación a un hecho, justificar las motivaciones de un sujeto histórico para llevar a cabo una decisión, deducir la acción más coherente con el contexto de la época. Se trata de plantearles la situación a la que se enfrentaron los individuos del pasado, y una vez han tomado contacto con el contexto, conociendo la perspectiva de entonces, pedir que lo resuelvan. “¿Qué harías tú?” “¿Por qué crees que ocurre?” son el tipo de preguntas que se hacen en un ejercicio de empatía histórica.

El diseño de la experiencia se basa en la estrategia “Learning Cycle” para facilitar el razonamiento. Utilizando un recorrido en espiral donde primero se da una fase de exploración, toman contacto con materiales (testimonios escritos, imágenes, vídeos documentales, etc.) que los sitúan y generan en ellos unas reflexiones. Las primeras ideas sirven como base para enlazar con nuevas fuentes y repetir el proceso hasta obtener razonamientos más elaborados y completos.

El proceso se desarrolla en detalle de la siguiente forma:

1ª fase de exploración: CULTURA - PODER	
<u>Actividad</u>	<u>Reflexión</u>
a. Texto de Leonardo Bruni (anexo 1) b. Mapa fragmentación política (anexo 3: 1) c. Catedrales italianas (anexo 3: 2) d. Pregunta 1 (anexo 1)	¿Qué vínculo existe entre cultura y poder? La inestabilidad política conduce a una situación de rivalidad. El arte es utilizado para competir, como una demostración de poder.
a. “La gente que ha tenido la ocasión de ver Florencia.... Las grandes proporciones de su arquitectura y la grandeza de sus edificios, su esplendor y magnificencia, sus esbeltas torres, sus iglesias de mármol, las cúpulas de sus basílicas, sus espléndidos palacios, sus murallas y sus numerosas villas, su encanto, belleza y decoración... se ha quedado asombrada de sus logros.”	

Leonardo Bruni, *En alabanza a la ciudad de Florencia*, 1403-1404.

b.



c.



d. Pregunta 1) ¿Qué nos dice de una ciudad la escala y grandiosidad de su arquitectura? ¿Con qué fin se utiliza el arte en las ciudades?

Primero se muestra a los estudiantes el mapa de la situación política italiana fragmentada, un lugar donde se dan tensiones políticas por imponerse frente a otros Estados. Se explica cómo las ciudades van a embellecer su arquitectura y construir catedrales de tamaño cada vez mayor. La “guerra artística” y el patrocinio del arte deben entenderse en este contexto de pugna, no desde una perspectiva actual. En esta primera

exploración se ve cómo la cultura está vinculada al poder, en tanto que legitima social y políticamente al que la patrocina, pero no todo el mundo puede aportar la financiación necesaria, sino la élite enriquecida (los grandes gremios o familias de burgueses mecenas) y la aristocracia (linajes nobles o el papado), que tiene el interés, o más bien necesidad, de legitimarse como benefactores de la sociedad.

Con estos recursos explorados, se debate en grupo y se contesta a la pregunta 1 (anexo 1). Entender el vínculo entre cultura y poder, entre arte y legitimación, es esencial para abordar el resto de la experiencia. Sin embargo, esta primera investigación-acción no tiene gran peso y sirve más como una introducción al método, para que los estudiantes se acostumbren a pensar por sí mismos y poner por escrito sus ideas.

2ª fase de exploración: PODER ECONÓMICO – ASCENSO SOCIAL	
<u>Actividad</u>	<u>Reflexión</u>
a. Florencia (anexo 3: 3) b. Vídeo: Los Médici (anexo 3: 4) c. Vídeo: rivalidad entre familias ricas (anexo 3: 5) d. Banco Médici (anexo 1) e. Matrimonio con Orsini (anexo 1) f. Lema de la casa Médici (anexo 1) g. Pregunta 2 (anexo 1)	¿Cuáles son las motivaciones del mecenas? La burguesía rivaliza por ascender socialmente a través de su riqueza. Esta riqueza le permite financiar el arte, legitimarse para que la comunidad le apoye en su ascenso a la política.
a.	



b. <https://youtu.be/fX9Hd9vGTZQ>

c. <https://youtu.be/6Sh8Lv8LQpM>

d. Interior de un banco de la familia Médici. Grabado del siglo XV. El Banco Médici abrió filiales autónomas en las ciudades europeas más importantes. Si una de ellas entraba en bancarrota, la sede en Florencia no se veía afectada.



e. La madre de Lorenzo de Médici, Lucrecia Tornabuoni, se ocupó personalmente de arreglar un matrimonio de prestigio para su primogénito, rodeándose de la alta sociedad en Roma para sondear a las nobles familias locales. Su intención no era otra que escalar socialmente y unir el apellido Médici a una familia de la nobleza: los Orsini. Era una búsqueda bastante frecuente en la época: las familias ricas y emergentes buscaban nobleza y las familias nobles buscaban la riqueza de los nuevos burgueses.

Clarisa Orsini



f. "El dinero para conseguir el poder, y el poder para guardar el dinero." – Lema de la Casa de Médici.

g. Pregunta 2) ¿Qué quiere decir Lorenzo de Médici cuando afirma que: “Es duro para los ricos vivir en Florencia a no ser que ellos sean el Estado”? ¿Por qué las familias ricas de Florencia aspiran a conseguir poder político?

Se introduce el caso de Florencia, con familias de banqueros enriquecidos que pugnan por ocupar un puesto en el gobierno de la república, ya que el poder político otorga privilegios con los que asegurar y perpetuar su riqueza. Nada refleja mejor la mentalidad de estas familias ricas como el propio lema de la Casa de Médici (anexo 1). En esta dinastía de banqueros florentinos se va a centrar la experiencia en torno al mecenazgo. Durante esta fase 2 de la exploración la reflexión grupal se aborda cómo el poder económico está incompleto o es vulnerable sin el respaldo de las leyes y los privilegios. Pero el poder político no es ambicionado únicamente como mecanismo para asegurar esa riqueza, sino como un fin en sí mismo, para acceder a una posición social más elevada. Se contesta a la pregunta 2 (anexo 1).

3ª fase de exploración: MECENAZGO – APOYO POPULAR	
<u>Actividad</u>	<u>Reflexión</u>
a. Vídeo: conspiración Pazzi (anexo 3: 6) b. Vídeo: el carácter Médici (anexo 3: 7) c. Textos Maquiavelo y Pazzi (anexo 1) d. Definición “Mecenas” (anexo 1) e. Pregunta 3 (anexo 1)	¿Cómo se legitima? ¿Por qué invierten esfuerzo económico en el arte? Son mecenas porque el patrocinio del arte es visto como una labor social que reporta un bien al conjunto, y la comunidad los apoya.
a. https://youtu.be/b5Ow0g_Crck b. https://youtu.be/P6NGFaq5hh8 c. Maquiavelo aconseja que sobre todas las cosas uno siempre debe evitar ser odiado, ya que en esa situación nada impedirá que termine destronado. Para Maquiavelo es importante la actitud hacia el pueblo, porque al fin y al cabo, es el que decide el futuro del gobernante. “De modo que hay que estar dispuesto a adaptarse y hacer el mal cuando sea necesario, ocupándose a la vez de parecer virtuoso, pues la mayoría –que es lo que importa– sólo juzga por las apariencias y por los resultados.” Nicolás Maquiavelo, “Capítulo XVIII: De cómo los príncipes han de mantener la palabra dada”, <i>El príncipe</i> (1513). “El poder también puede obtenerse con el favor de los ciudadanos.” “Si el gobernante logra ganar la amistad del pueblo siendo su protector y haciéndole favores, podrá mantenerse.”	

“Si se obtiene el poder con el favor popular, se conserva una autoridad indiscutida y sólo hay que ofender a la minoría de los poderosos y quitarles su poder, mientras que el pueblo amará al príncipe por no ser oprimido (el pueblo). Como lo determinante es tener del propio lado al pueblo, en este caso el príncipe tendrá éxito.”

Nicolás Maquiavelo, “Capítulo IX: Del principado civil”, *El príncipe* (1513).

“Es de absoluta necesidad evitar ser despreciado u odiado. Son éstos los únicos defectos realmente perjudiciales.”

“Se evita el odio absteniéndose de ser rapaz y usurpador de los bienes y las mujeres de los súbditos (la mayoría se contenta sólo con eso, con que no le quiten aunque no le den).”

Nicolás Maquiavelo, “Capítulo XIX: De qué manera se ha de evitar ser menospreciado y odiado”, *El príncipe* (1513).

“El príncipe se gana el aprecio del pueblo acometiendo grandes empresas, pues con ello mantiene ocupados a los nobles y atento al pueblo, adquiere poder y reputación entre ambos y puede consolidar su ejército.”

“También lo hace dando grandes ejemplos de su política interna, esto es, premiando o castigando ostentosamente méritos o faltas que se cometan a la vez que difundiendo sus propias acciones. Además, adquiere respeto si es decidido, si es un verdadero amigo o enemigo y jamás neutral o dudoso.”

“Finalmente, debe honrar el talento entre sus súbditos, alentar a las actividades que concurran a la prosperidad de su dominio, dar seguridad económica a los ciudadanos, ofrecer entretenimiento y tomar en cuenta a las diferentes colectividades.”

Nicolás Maquiavelo, “Capítulo XXI: De lo que debe hacer el príncipe para ser estimado”, *El príncipe* (1513).

La Conspiración Pazzi

Cuando los hombres guiados por Jacopo de Pazzi llegaron a la Plaza de la Señoría gritando “¡Libertad!” los florentinos en lugar de apoyarlos se unieron en su contra en un linchamiento público espontáneo e irrefrenable, y en menos de un día se encontraban colgados de las ventanas del Palacio Vecchio. El error más grave que cometieron fue malinterpretar por completo la opinión que la ciudad tenía de los Médici y calcular que un complot como éste recibiría el apoyo del pueblo. Lorenzo no hizo nada para detener al pueblo que hizo justicia con sus propias manos. Fue severo: prohibió a cualquiera de casarse con alguien relacionado a los Pazzi (norma que fue abolida a los pocos años) e hizo borrar de toda la ciudad el nombre y los símbolos de la familia.

d. «Mecenas» es la persona poderosa que brinda su apoyo material (dinero), o protege mediante su influencia, a artistas, literatos y científicos para que estos puedan realizar su obra.

e. Pregunta 3) ¿Por qué Los Médici se preocuparon por no aparentar riqueza y poder, dedicando su dinero a Florencia? ¿Cómo era su relación con la comunidad florentina?

En la fase de exploración 3 se ahonda en la idea de legitimidad y fama, sobre cómo es importante la opinión favorable de la comunidad para conservar el poder político. El fracaso de la conspiración de los Pazzi es muy revelador de este fenómeno. También se les explica la ubicación de la capilla Pazzi, ejemplo de cómo la burguesía trata de

equipararse a la nobleza y el clero, situando el recinto funerario de la familia dentro de un edificio sagrado y notorio como es la basílica de la Santa Cruz.

Se proyecta un fragmento del vídeo sobre Los Médici (anexo 3: 4), quienes obtendrán sus apoyos practicando el mecenazgo, apoyando el proyecto innovador de Filippo Brunelleschi que zanjará una situación deshonrosa para toda la comunidad: la cúpula inacabada de Santa Maria del Fiore. Este caso sirve como cuestión vertebradora (**pregunta 4**, anexo 1) en la toma de perspectiva histórica, para comprobar si han retenido las ideas de las fases previas y relacionan más de un elemento del contexto explorado. La misma intención tiene la **pregunta 5** (anexo 1), que insiste en las cuestiones anteriores y busca que los estudiantes recapitulen todo lo visto hasta ahora. A partir de aquí los factores políticos no tienen tanto peso y la experiencia se centra en elementos culturales y artísticos del contexto.

Pregunta 4) Explica los motivos por los que el papado, Los Médici en Florencia, Los Sforza en Milán, Los Este en Ferrara,... y otras familias ricas pusieron al servicio de las artes, las letras y las ciencias su fortuna. Igual que Juan de Médici financió la subida al poder del Papa Juan XXIII, Cosme apoyó el proyecto de Brunelleschi para la cúpula de la catedral de Florencia. No era un apoyo desinteresado, ¿Qué buscaban con ello? ¿Tenía alguna relación el arte y el poder?

Pregunta 5) El Renacimiento es un fenómeno artístico de origen Italiano que luego se difunde por Europa. ¿Por qué el mecenazgo tiene más peso en los Estados italianos y no en otras partes de Europa? ¿Tiene algo que ver su situación de fragmentación política con ello?

En este punto la experiencia se ve interrumpida por el contenido de la unidad didáctica y se estudia el humanismo antes de continuar con los ejercicios de empatía histórica. Desde las ideas humanistas, que sirven de contexto, se enlaza con los elementos del arte renacentista y se retoma la experiencia de innovación.

4ª fase de exploración: OBSERVACIÓN - REALISMO	
<u>Actividad</u>	<u>Reflexión</u>
a. Visualización de obras renacentistas y análisis de sus características	¿Por qué el arte es más realista? ¿Qué significa realismo? El artista estudia el mundo (perspectiva, geometría, luz, anatomía) con el arte como
b. Comparaciones entre estilos (anexo 3: 11)	
c. Innovaciones artísticas (anexo 3: 10)	

d. Vídeo: estudio anatómico (anexo 3: 13) e. Actividad 1 (anexo 2) f. Textos Alberti y da Vinci (anexo 2) g. Pregunta 6 (anexo 2)	un medio de observación para descubrir las leyes naturales. El arte es analítico, un programa científico, representa la realidad misma.
f. «(...) El artista en este contexto social no debe ser un simple artesano, sino un intelectual preparado en todas las disciplinas y en todos los terrenos.» – Leon Battista Alberti «El Pintor debe ser universal, y amante de la soledad, debe considerar lo que mira, y reflexionar, eligiendo las partes más excelentes de todas las cosas que ve; haciendo de espejo de todas las cosas que tiene delante; y de esta manera parecerá una segunda naturaleza.» – Trattato della pittura (1452 – 1519), Leonardo da Vinci. g. Pregunta 6) ¿Por qué los artistas dedicarán tanto tiempo a estudiar la naturaleza, la anatomía, la perspectiva o la geometría? ¿Qué les permite todo ello?	

Se solicita la participación de los estudiantes para describir una serie de obras, centrándose la reflexión en las posibilidades que ofrecen innovaciones técnicas como las leyes de la perspectiva o la geométrica, que permiten representar pictóricamente la realidad tal y como la percibe el ojo humano: con volumen y profundidad, con figuras proporcionadas ordenadas en una composición verosímil, creando un espacio físico habitable dentro de la pintura. Se les pregunta lo que entienden ellos por realismo, si son capaces de imaginarse a ellos mismos dentro de las pinturas renacentistas en comparación con las románicas y góticas. Se comenta el consejo que da Leonardo en su Tratado de la pintura, concibiendo al artista como un espejo que debe reflejar en la pintura una “segunda naturaleza”. Para insistir en esta idea se recuperan las palabras de Leon Battista Alberti para quien la pintura era una “ventana abierta” donde el mundo físico continuaba.

5ª fase de exploración: ARTISTA - INTELECTUAL	
<u>Actividad</u>	<u>Reflexión</u>
a. Reflexión grupal (anexo 3: 12) b. Condottiero Gattamelata (anexo 2) c. Pregunta 7 (anexo 2) d. Vídeo: el artista científico (anexo 3: 14) e. • Texto de Chastel, firma de Durero y texto de Miguel Ángel (anexo 2) f. Pregunta 8 (anexo 2)	¿Cómo es el artista? ¿Qué lo diferencia del artesano? El artesano vive de su oficio manual, una labor de reproducción y repetición. El artista es más reconocido socialmente por su actividad intelectual que lo lleva a hacer obras únicas y perfeccionadas.
a.	

¿Qué diferenciaba al artista del artesano?



b. *Condottiero Gattamelata*, estatua ecuestre hecha por Donatello entre 1444 y 1453.



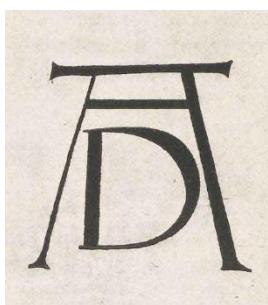
En el Renacimiento, el estatus del artista se ensalzó hasta tal punto, que surgieron numerosas leyendas pretendiendo afianzar su capacidad única y su autoría.

«Donatello demolió la cabeza de su *Gattamelata* porque los que se la encargaron lo agobiaron excesivamente. Y se dice que respondió a la amenaza de ser decapitado igual que él había hecho con su estatua: *De acuerdo, con la condición de que estéis seguros de poder reponerla como yo lo haré con la del caudillo.* »

Texto atribuido a Poliziano, en KRIS, Ernst y KURZ, Otto, *La leyenda del artista*. Madrid, Cátedra, 1995.

c. Pregunta 7) ¿Qué imagen se da del artista en este texto?

e.



El “David” tiene una altura de 5, 17 metros y pesa 5.572 kg. Miguel Ángel tardó en hacerlo 3 años. La bóveda de la Capilla Sixtina se extiende en un espacio de 500 m2. Miguel Ángel tenía que pintar desde unos andamios a gran altura. Él imaginó de una manera personal y única cada una de las escenas del Génesis que plasmó en la bóveda. Obras tan espectaculares y grandes como estas requerían mucho esfuerzo creativo y físico, pero era Miguel Ángel quien se encargaba del trabajo casi al completo. Sus pocos ayudantes, al mismo tiempo aprendices, solo podían trabajar en las labores más rutinarias y sencillas.

«Alberti separa el trabajo mental de la ejecución, aleja al artista del obrero y del cantero. Lo esencial se encuentra en la idea y en los planos o bocetos que la traducen.» **Chastel, André: *El arte italiano*. Madrid: Akal, 1988.**

f. Pregunta 8) ¿Por qué decimos que el “artista deja de ser un artesano”?

Antes de consultar más fuentes, se les pregunta por sus ideas previas respecto a la diferenciación entre artista y artesano, utilizando la diapositiva 12 (anexo 3) como estímulo, pidiendo que describan lo que ven. En la diferenciación no se debe entrar en juicios valorativos desde nuestra perspectiva actual: la creatividad y la destreza también se halla en el oficio artesano, por lo que no son variables válidas. Los estudiantes tienen que ir más allá en el razonamiento, adoptar la perspectiva del contexto, ver que es una cuestión de consideración social, y por tanto no objetiva. Tampoco es una diferencia cuantitativa, en términos de mayor o menos “cantidad” de destreza y creatividad, sino una diferencia cualitativa producida en una sociedad concreta. La sociedad renacentista otorga más valor al trabajo del artista (valoración arraigada hasta hoy) que ha ido construyendo una fama y adoptando un rol de intelectual, fruto de ese programa científico que se ve en la fase 4. Las preguntas 7 insiste en esta idea a través del caso de Donatello, y la 8 sirve como generalización.

El principal instrumento para obtener información de los alumnos y evaluar la experiencia son las preguntas del dossier 1 y 2 (anexos 1 y 2), en las que tienen que formalizar por escrito lo dialogado en grupo. En sus respuestas se rastrearán las hipótesis de la investigación y se comprobará hasta qué punto han comprendido el contexto, en función de su grado de empatía y razonamiento.

5. Presentación de resultados

5.1. Relato de la experiencia

La experiencia de innovación se ha desarrollado en 5 sesiones de manera intercalada con los contenidos de la unidad didáctica. Aunque no de manera íntegra, tres sesiones se dedicaron al contexto del mecenazgo (fase 1, 2 y 3) y las dos restantes a las nuevas concepciones artísticas (fase 4 y 5). La investigación-acción se ha llevado a cabo en dos grupos diferentes de 2º de ESO del Colegio Cristo Rey Escolapios. La media de edad de los alumnos oscila entre los 13 y 14 años. Las aulas de ambos grupos contaban con proyector.

En el grupo 1 la disposición de las mesas era individual y por filas, y el aula contaba con 32 alumnos. Se trata de un grupo numeroso y más problemático en cuanto al mantenimiento de la atención continua. Dos alumnos estuvieron ausentes en varias sesiones de la experiencia por motivos de comportamiento, al ser expulsados del centro. Otra alumna tampoco acudió a la experiencia completa, solamente a las últimas fases. De los dossiers incompletos de estos alumnos solo se tendrán en cuenta para la investigación las fases a las que sí pudieron acudir y fueron situados en el contexto. En este grupo hay al menos dos casos de alumnos que copiaron sus respuestas entre sí, por lo que se desechan para la investigación. En cada sesión se insistió en la importancia de que las respuestas fueran personales.

En cuanto al grupo 2, está formado por 23 alumnos, entre ellos un estudiante con síndrome de Asperger que estuvo ausente en la mayoría de las sesiones de exploración. La disposición de las mesas aquí era en grupos de dos a cuatro personas. En este grupo también se han dado casos de copia que han sido desechados para el estudio.

En ambos grupos la fase 1 de exploración no suscitó un gran interés. Pedí voluntarios para leer el texto de Bruni, pero no se prestó nadie y tuve que designar aleatoriamente. Lo mismo ocurrió cuando les pedí una reacción al texto y a la diapositiva de las catedrales, no había participación. Reformulé varias veces las preguntas para ayudarles, y tres o cuatro de los alumnos propusieron ideas. Creo que la falta de participación inicial podría deberse a ser el primer contacto con la metodología activa o la complejidad del lenguaje del texto utilizado.

La fase 2 logró atraer más la atención en los dos grupos, creo que por el interés que suscitaron los vídeos. La diapositiva sobre la rivalidad entre familias ricas (anexo 3: 3) generó más preguntas y debate en el grupo 2, mientras que en el 1 no motivó ningún interés. La proyección de los vídeos atrajo la atención de una parte de los alumnos, pero en ambos grupos hubo personas que aprovecharon para hablar o incluso hacer deberes de otras asignaturas (sobre todo en el grupo 2). Los textos del dossier 1 (anexo 1) fueron leídos voluntariamente por varios alumnos en el grupo 1, en cambio no hubo voluntarios en el grupo 2, lo que demuestra una mayor falta de interés. Las lecturas de textos en ambos casos no eran atentas, no se escuchaba a los compañeros, que leían con dificultad. Esto me lleva a pensar que el lenguaje utilizado puede haberles resultado difícil de seguir y poco atractivo. Tuvieron dificultades para comprender el concepto de legitimidad. Al ser un concepto central para entender las decisiones de los mecenas era importante que lo entendieran. Lo definí de varias formas y les puse ejemplos cotidianos, aplicables a su vida diaria. En sus razonamientos no utilizaban nunca palabras clave como “mecenas” o “legitimidad”.

Los vídeos de la fase 3 fueron visionados con relativa atención en ambos grupos y despertaron la curiosidad de algunos alumnos, pero hubo una gran diferencia durante la lectura de los textos de Maquiavelo y la conspiración Pazzi (anexo 1). Mientras en el grupo 1 fueron leídos por varios alumnos y se generó un dialogo coherente, donde se vio que habían captado los consejos del filósofo, en el grupo 2 no se guardó silencio mientras una compañera leía y era imposible escuchar con atención. Decidí leer con voz alta y clara, pero no vi signos de que me escucharan más atentamente, y al finalizar no hubo diálogo. Es importante mencionar que con el grupo 2 se había perdido una sesión y parte de otra, ya que tuvieron excursión y reunión en el patio por un evento del centro. La experiencia no se vio afectada y se completó porque reduje contenido de la unidad didáctica, aunque si hubo una mayor desconexión en comparación al otro grupo que sí pudo completar la experiencia de manera continua.

Las preguntas 4 y 5 del dossier 1 (anexo 1) suscitaron muchas dudas. Alumnos de ambos grupos comentaron que eran difíciles, que no se acordaban de todo como para escribirlo. Interpreto que son preguntas donde no es posible reproducir la explicación del profesor, tienen que articular todos los elementos vistos y explicar un caso concreto, así que requieren un esfuerzo mental para organizar los razonamientos. El grupo 1, en general, produjo respuestas elaboradas, pero en el grupo 2, salvo algunos casos, observé que

muchos ni si quiera intentaban pensar, dejaban sus cuadros en blanco o escribían de manera esquemática con sucesiones de palabras. La contestación de estas dos cuestiones se prolongó durante media hora para que diera tiempo suficiente y me preguntaran las dudas que tuvieran, recuperando diálogos que se habían dado a lo largo de la exploración.

Las fases 4 y 5 resultaron más interesantes de forma general, observable en su lenguaje corporal, la menor incidencia de interrupciones y la mayor participación. Lo atribuyo a su contenido eminentemente visual, fundamentalmente obras artísticas que son fácilmente descriptibles. Hubo una participación más variada a la hora de describir lo que veían en las imágenes comparativas entre estilos artísticos, así como en las que mostraban las leyes de la perspectiva. La reflexión inicial sobre la diferencia entre artesano y artista, que buscaba únicamente exponer las ideas previas, tuvo más implicación en el grupo 1 que en el 2. A la hora de responder la pregunta 7 y 8 (anexo 2) en el grupo 2 había una falta de interés generalizada. Mi sensación es que estaban cansados del método, sabían que eran las últimas preguntas de la experiencia y coincidían con un horario inadecuado (la última sesión de la mañana escolar).

Observé cómo muchos alumnos de ambos grupos se preguntaban entre ellos durante los periodos de redacción en casi todas las fases de la experiencia, queriendo saber qué se había dicho en el debate grupal para escribir lo mismo. Es decir, en la mayoría no había ninguna disposición a pensar por sí mismos y se limitaban a reproducir lo que habían escuchado durante el dialogo, las propuestas de pocos compañeros que sí se interesaban. En ningún grupo se generó un debate entre iguales, es decir, los diálogos se producían entre docente y diferentes alumnos. Como resultado, las respuestas obtenidas por escrito son muy parecidas entre sí (los casos de respuestas idénticas quedan descartadas para el estudio). A mi juicio, solo un alumno del grupo 1 y otro del grupo 2 demostraron una curiosidad sincera por la materia, notoria por las preguntas que me hacían queriendo saber más sobre un caso muy concreto o cuestionando afirmaciones, lo que evidenciaba su reflexión interna.

La participación reiterada de los mismos alumnos es una constante en toda la experiencia. En cada grupo, son siempre cuatro o cinco personas las que tienen un alto grado de implicación, participan en las descripciones y se esfuerzan por dar respuesta a las incógnitas propuestas. No obstante, en el grupo 1 hay de manera generalizada una mayor disposición al dialogo, tienen un carácter más extrovertido (produciéndose

también interrupciones y distracciones al hablar) y se generan más debates que en el grupo 2, donde la participación es muy limitada de manera voluntaria, restringida a tres alumnos.

Atribuyo el poco interés generado por la experiencia a la falta de costumbre con el método activo, la reticencia a hacer un esfuerzo cognitivo mayor del que supone limitarse a escuchar o recibir información. El método habitual empleado por el profesor de Geografía e Historia es el dictado y el resumen de términos a partir del libro de texto. Se trata de un método reproductivo y memorístico por el que no están acostumbrados a pensar y redactar por sí mismos. Bajo mi interpretación, esto no ayuda

Por otro lado, también considero que no he sabido adaptar el diseño de la experiencia al nivel de los estudiantes. En el cuestionario de satisfacción que les hice en la última clase, de carácter anónimo, aparecen respuestas muy variadas: “escribiendo se memoriza todo más”, “no he entendido nada, eran difíciles y me daba pereza pensar”, “eran fáciles, porque si te fijabas encima te lo ponía escrito” (varios consideran equivocadamente que se podía contestar reproduciendo las fuentes), “algunas preguntas eran fáciles y otras difíciles”, “eran fáciles ya que explicaban todo antes de hacerlo”, “habría hecho más juegos o cosas más entretenidas”, “eran fáciles, solo tenías que estar atento a clase”, etc. Aunque algunos comentan que les ha resultado interesante, hay más alumnos que opinan que ha sido aburrido. Comprobé al principio de mi intervención docente, en una evaluación inicial, cómo la materia de Historia no les atraía en absoluto, salvo casos excepcionales. Concluyo, entonces, que el diseño de la experiencia podría haberse adaptado de una manera más dinámica al alumnado, a través de juegos de rol por ejemplo (aunque el ejercicio de imaginación para adquirir empatía histórica no me parece el mejor, porque fácilmente se cae en la sobre-identificación).

5.2. Análisis de la información obtenida: categorización

En este apartado se van a exponer las ideas o tipos de ideas que los estudiantes se han formado a propósito del contexto estudiado, en qué grado y de qué forma han generado una imagen del pasado y son capaces de razonar desde una perspectiva ajena a la suya actual. Los tipos de explicación se dividen en los tres elementos que han servido como ventanas al contexto del Renacimiento: 1) El mecenazgo; 2) El artista; 3) El realismo.

El análisis de los resultados organiza las respuestas en categorías y niveles en función de dos aspectos:

- 1) La inclusión de datos y elementos del contexto en el razonamiento de los estudiantes → Categorías de elementos contextuales.
- 2) Su grado de inmersión en el contexto → Niveles o estadios de empatía.

Para categorizar las respuestas vinculadas al mundo del mecenazgo se contaba con unas hipótesis o preguntas de investigación previas con las que rastrear los elementos que debían incluir (apartado 3.2. Hipótesis del estudio). Se clasifican las respuestas a partir de un número como **00X-X**, donde **00X** es la identificación del estudiante, y **-X** la pregunta del dossier a la que responde. Del 001 al 032 son estudiantes del grupo 1, el resto del grupo 2. Un mismo estudiante puede entrar en varias categorías, no son excluyentes.

1) Mecenazgo
<p>Pregunta 1) ¿Qué nos dice de una ciudad la escala y grandiosidad de su arquitectura? ¿Con qué fin se utiliza el arte en las ciudades?</p> <p>Pregunta 2) ¿Qué quiere decir Lorenzo de Médici cuando afirma que: “Es duro para los ricos vivir en Florencia a no ser que ellos sean el Estado”? ¿Por qué las familias ricas de Florencia aspiran a conseguir poder político?</p> <p>Pregunta 3) ¿Por qué Los Médici se preocuparon por no aparentar riqueza y poder, dedicando su dinero a Florencia? ¿Cómo era su relación con la comunidad florentina?</p> <p>Pregunta 4) Explica los motivos por los que el papado, Los Médici en Florencia, Los Sforza en Milán, Los Este en Ferrara,.. y otras familias ricas pusieron al servicio de las artes, las letras y las ciencias su fortuna. Igual que Juan de Médici financió la subida al poder del Papa Juan XXIII, Cosme apoyó el proyecto de Brunelleschi para la cúpula de la catedral de Florencia. No era un apoyo desinteresado, ¿Qué buscaban con ello? ¿Tenía alguna relación el arte y el poder?</p> <p>Pregunta 5) El Renacimiento es un fenómeno artístico de origen Italiano que luego se difunde por Europa. ¿Por qué el mecenazgo tiene más peso en los Estados italianos y no</p>

en otras partes de Europa? ¿Tiene algo que ver su situación de fragmentación política con ello?

CAT. Nula. En esta categoría se engloban todas aquellas respuestas vacías, las que reproducen literalmente palabras de una fuente estudiada, las que han sido copiadas de otro compañero, aquellas que no guardan ninguna relación con la pregunta hecha, respuestas contradictorias o las que son demasiado simples y esquemáticas como para analizarse.

001-4 Para llegar a conseguir el poder todos querían tener Florencia, pero Florencia la tenían los ricos. No tenía ninguna relación con el arte pero sí con el poder.

002-2 Porque la moneda vale mucho.

003-2 Porque todos lo quieren matar.

004-3 Era mala ya que la comunidad le decía que no vistiera de rico y que tendrían que pagar la catedral.

CAT. Rivalidad. Mencionan el ambiente de fragmentación política y la competencia que existe por conseguir una posición privilegiada frente a otras familias. En este contexto se utiliza el arte como instrumento para demostrar poder frente al rival.

002-1 Se utiliza para saber quién es más poderoso.

005-5 En esta parte de Europa había más dinero y familias más importantes. A través del arte compiten para llegar al poder.

011-5 Porque hay mucha riqueza y las familias compiten entre ellas por ver quien financiaba la mejor obra ya que eso les hacía adquirir fama ante la población y por tanto poder.

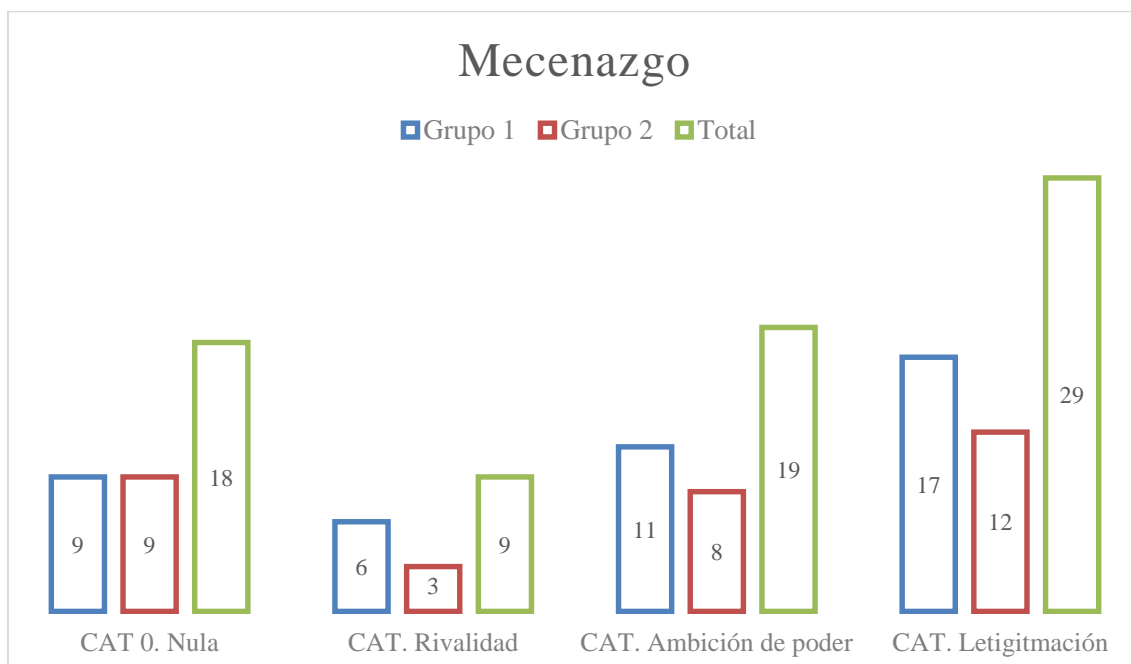
CAT. Ambición de poder. Reconocen los beneficios materiales de la posición política como un medio para asegurar la riqueza económica familiar, aunque no ven la finalidad a largo plazo de ascenso en la escala social y se limitan a mencionar que existe una ambición de poder.

- 010-2 Que ellos querían ser la política para beneficiar su banco.
- 011-2 Para poder elaborar y cambiar leyes que puedan beneficiarles económicamente.
- 002-4 Para que el pueblo reconozca su poder y poder llegar a la política y ser recordada como la familia más rica.

CAT. Legitimación. El arte está vinculado al poder porque legitima al que lo patrocina y le reporta una fama como benefactor. El apoyo popular es una condición necesaria para consolidarse en el poder. Las respuestas en esta categoría vinculan explícitamente las tres variables: arte-apoyo social-poder, no se limitan a mencionar que existe una voluntad de conseguir poder, o un apoyo popular, sino que relacionan causalmente los tres elementos, conociendo las consecuencias de patrocinar el arte y ser un mecenas.

- 009-5 Porque al estar fragmentado una forma de conseguir poder es con el arte, entonces en Italia hay más gente que paga a artistas.
- 012-4 Buscaban que el pueblo les quisiera haciendo la ciudad más bonita para asegurarse el poder.
- 003-4 Que el pueblo estuviera a su favor. Porque si tenía contento al pueblo a través del arte de construir la cúpula podía ganar poder político.
- 006-4 Asegurar el poder. Haciendo mejor y más culta a la ciudad mejor sería la relación y el cariño con el pueblo y mejorando la ciudad te aseguras un buen puesto.
- 021-4 Gloria, poder y poner al pueblo con ellos. Sí financian a grandes expertos de pinturas, arquitectura y más con ello el pueblo se pondrá de su parte y el pueblo es la mayor base de poder.
- 036-4 Buscaban fama ya que solo eran ricos y con eso tener poder político. Que si tu apoyabas al arte o a las obras de un pueblo o los ayudabas ibas a crecer en fama y al pueblo que les has ayudado te votaría y te apoyaría.
- 042-4 Su objetivo era ganar fama entre el pueblo y conseguir poder político. Al terminar la catedral de Florencia y construir la cúpula ganan poder. Si

porque el arte era muy importante y si ayudabas al arte todos te querían y tenías cada vez más poder.



2) Artista

Pregunta 7) ¿Qué imagen se da del artista en este texto?

Pregunta 8) ¿Por qué decimos que el “artista deja de ser un artesano”?

CAT. Nula. En esta categoría se engloban todas aquellas respuestas vacías, las que reproducen literalmente palabras de una fuente estudiada, las que han sido copiadas de otro compañero, aquellas que no guardan ninguna relación con la pregunta hecha, respuestas contradictorias o las que son demasiado simples y esquemáticas como para analizarse.

CAT. Destreza-Grandiosidad. Establecen la principal diferencia entre artista-artesano en la creencia de que el primero tiene una capacidad y un talento superiores al artesano, lo que no tiene por qué ser cierto. También creen que el artesano no tiene originalidad y la creatividad es privativa del artista.

008-7 El artista es único ya que nadie sabía hacerlo tan bien como él.

008-8 Porque los artistas hacen trabajos grandes y complicados y los artesanos no.

011-8 Porque son trabajos más grandes, complejos y únicos.

CAT. Irrepetible. Consideran que el artista busca hacer trabajos únicos para engrandecerse. Mientras las obras del artesano son la repetición y producción en masa de un esquema, el artista hace obras únicas, inimitables, irrepetibles, con un carácter propio. Deja su sello, firma sus obras y marca su personalidad.

043-7 Porque cada trabajo es único y especial, no hay otro igual. En cambio el artesano hace todos los productos iguales, “sin imaginación”.

048-8 Porque el artista hace una obra solamente una vez, porque cuando la hace si tiene algún fallo intenta no hacerlo en la próxima obra. Pero el artesano hace una muchas veces y si tiene un fallo no lo corrige. Por eso el artista deja de ser artesano al corregir sus errores.

CAT. Intelectual. Entienden que el artista lo es por su naturaleza intelectual, porque es un estudioso de la teoría científica en torno a las artes y el mundo físico, algo que necesita observar para la realización de su obra. La importancia de la obra del artista está en la idea, la planificación, el proyecto. Por el contrario, los estudiantes tienen una concepción utilitaria de la artesanía, donde importa más la realización física de la obra.

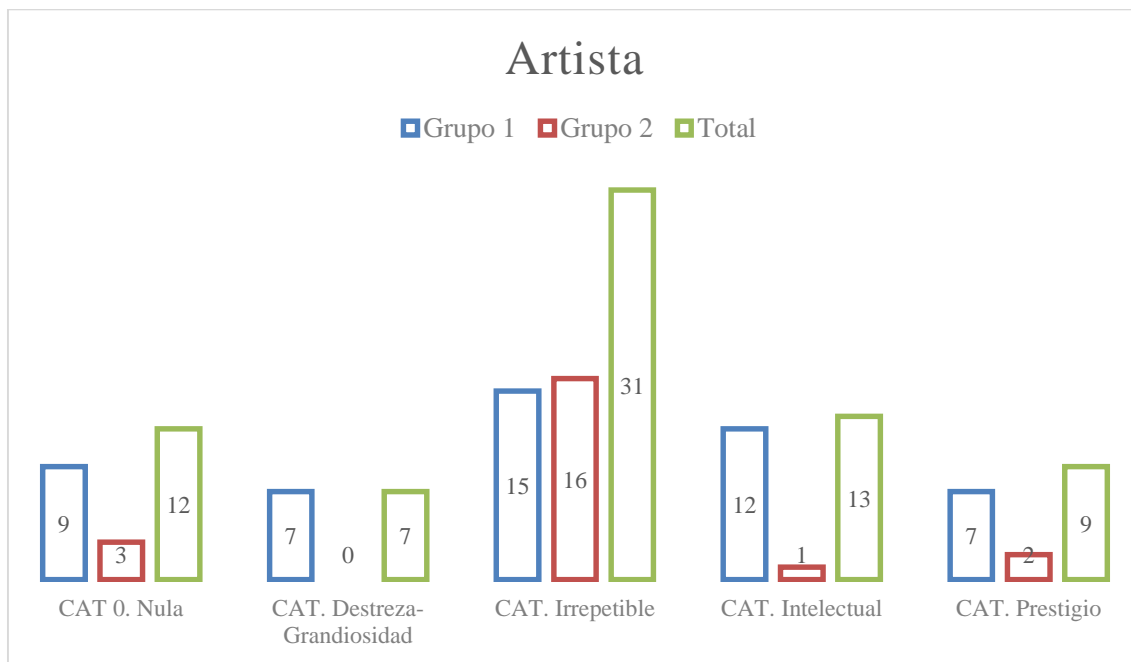
024-8 Porque el artista tiene que estudiar de más cosas para que sus obras de arte salgan perfectas, en cambio el artesano solo se especializa en una cosa.

018-8 Porque uno hace materiales para hacer [concepción utilitaria] y otro hace pinturas para observar.

033-8 Porque deja su marca, tiene un estilo propio y tiene buenos estudios, mientras que el artesano no. Las obras son diferentes.

CAT. Prestigio. Los estudiantes creen que el artista se entiende a sí mismo como tal por el reconocimiento social que recibe. La diferencia reside en una consideración social ambigua y subjetiva, susceptible al cambio. La fama del artista es exagerada y a éste le interesa reforzar su reputación.

016-8 Como es uno de los más importantes ya que sus obras son conocidas todo el mundo lo busca para que haga trabajos artísticos para él.



3) Realismo

Pregunta 6) ¿Por qué los artistas dedicarán tanto tiempo a estudiar la naturaleza, la anatomía, la perspectiva o la geometría? ¿Qué les permite todo ello?

CAT. Nula. En esta categoría se engloban todas aquellas respuestas vacías, las que reproducen literalmente palabras de una fuente estudiada, las que han sido copiadas de otro compañero, aquellas que no guardan ninguna relación con la pregunta hecha, respuestas contradictorias o las que son demasiado simples y esquemáticas como para analizarse.

CAT. Detalle-Sentimiento. Los estudiantes creen que el artista busca “mejorar” su arte a través de un mayor nivel de detalle. Aplican un prejuicio sobre las obras, que para ellos son mejores cuanto más son los detalles. Algunos alumnos atribuyen el realismo al interés del artista por suscitar emociones al espectador, además de valorar el realismo como algo mejor o más correcto en comparación a otros estilos artísticos. En cualquier caso, son explicaciones presentistas y descontextualizadas.

037-6 Porque así mejoran su pintura, los detalles del ser humano.

010-6 Que el cuadro pareciese más real gustaba más a la gente.

017-6 Causar sensaciones al público y que les gusten.

023-6 Para dibujar todo adecuadamente y con muchos detalles.

CAT. Mejor-Parecido. Los estudiantes en esta categoría ven el arte en su aspecto formal, reconociendo el realismo simplemente como un efecto estético que el artista intencionalmente pretende conseguir. Además emiten un juicio de valor, considerando este arte mejor, “bonito”, “correcto” o bien hecho por su parecido a la realidad, por su efecto realista. Consideran que hacer más realista la pintura es mejorarla.

039-6 Para conseguir mejor arte.

054-6 Para aprender cómo hacer esculturas humanas correctamente.

003-6 Para que los dibujos quedasen perfectos.

017-6 Para realizar los cuadros más reales y que parezcan que están en tres dimensiones por el color, la iluminación y difuminación...

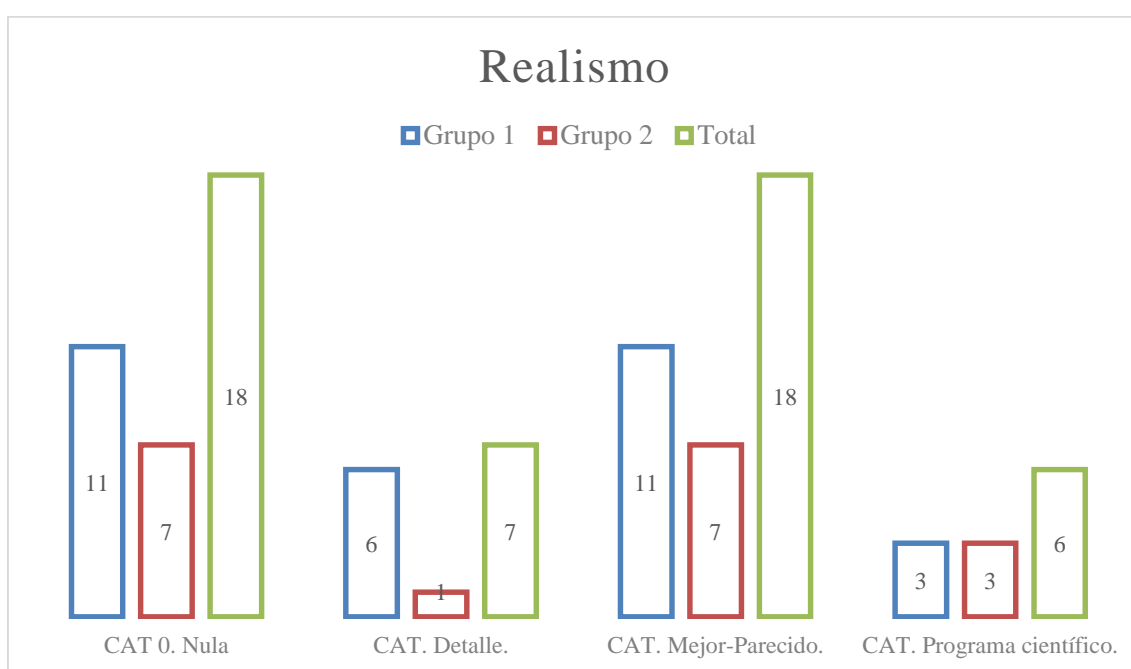
015-6 Para hacer bien los cuadros, proporcionables, reconocibles, naturales...

032-6 La naturaleza para hacer paisajes realistas, la anatomía para que el cuerpo humano y animal se parezca lo más posible.

CAT. Programa científico. Los estudiantes ven las aspiraciones del artista al elaborar su obra, donde el efecto realista es producto del estudio científico del mundo que hace el artista. El artista utiliza el arte como mecanismo de observación y conocimiento de las leyes naturales. Dentro de esta categoría más compleja encajan respuestas diversas, algunas más elaboradas y otras aparentemente ajenas, pero en ellas subyace una idea relacionada con el carácter estudioso del artista y su reflejo en las obras. El arte renacentista es una aproximación racional al mundo físico a través del conocimiento. Se distingue de otros estilos anteriores por su esencia intelectual-científica, no por su forma.

035-6 Porque quieren que la pintura sea un ejemplo de la realidad, hacer que parezca una segunda naturaleza, como un espejo.

- 049-6 Porque ellos querían poder representar todas las obras como en la realidad, que hubiera distintas posiciones, buena difuminación del color...
- 053-6 Porque quieren más información, aprender más y plasmar sus conocimientos en sus obras.
- 028-6 El arte es realista ya que lo que estudiaban lo ponían en sus obras.
- 018-6 Para perfeccionar su arte humanístico y explorar como es el cuerpo humano.



5.3. Análisis de la información obtenida: niveles de empatía

Como ya se ha mencionado anteriormente, en este trabajo se analiza el grado de empatía alcanzado a partir de unos niveles y sub-niveles creados específicamente para adaptarse a las respuestas generadas durante la actividad, aunque coinciden en esencia con las propuestas de estudios anteriores. A diferencia de la categorización por elementos contextuales desarrollada en el apartado previo, aquí se rastrea la empatía histórica de todas las respuestas simultáneamente, sin discriminar en función de las preguntas.

Aquellas respuestas vacías, que reproducen literalmente palabras de una fuente estudiada, que han sido copiadas de otro compañero, que no guardan ninguna relación

con la pregunta hecha, que son contradictorias o que son demasiado simples y esquemáticas como para analizarse quedan descartadas. Solo se han incluido en los gráficos las respuestas que encajan claramente con los niveles de empatía proyectados a continuación:

Nivel 0. Descontextualizado. Integra las explicaciones de los alumnos que piensan en el funcionamiento social del pasado desde términos actuales, aplicando condiciones materiales, sociales y creencias propias de la actualidad incompatibles con el pasado. Esto demuestra una escasa inmersión en el contexto, el cual desconocen, teniendo que recurrir a la lógica del presente para explicar los hechos del pasado. En este nivel también se engloban aquellas respuestas con juicios de valor, normalmente peyorativos, respecto a las gentes del pasado.

- 011-1 Nos dice si es o ha sido una ciudad con grandes riquezas, gran actividad turística o comercial. Con el fin de expresar su riqueza para que se haga turismo y los grandes empresarios inviertan en los negocios de la ciudad.
- 035-1 Se utiliza para saber qué tipo de arte es característico en esa ciudad.
- 037-2 Porque el Estado les obligaba a invertir. Para tener más dinero.
- 040-2 Que el Estado recauda mucho dinero. Para no tener que pagar impuestos.
- 022-6 Para dibujar todo adecuadamente y con muchos detalles.
- 044-6 Para conseguir que a la gente le gusten sus cuadros para que los compre por más dinero.

Nivel 1. Empatía cotidiana o psicológica. Explicaciones donde aplican la psicología individual, imaginándose en la posición del personaje histórico, atribuyéndole las mismas formas de actuar que tendrían ellos en su situación. Es decir, no se explican los actos del pasado desde las ideas y actitudes del contexto, sino desde la propia lógica interna y personal del alumno como individuo, así como las convenciones psicológicas con las que están familiarizados. Piensan en cómo actuarían ellos, literalmente, si estuvieran en el lugar del agente histórico. Este tipo de empatía no tiene ningún valor para el razonamiento histórico, es solo un ejercicio imaginativo de empatía emocional que simplifica la realidad. Este tipo de respuestas suelen deberse a una sobre-identificación con los sujetos del

pasado, donde se trasladan sí mismos al pasado, con sus estructuras mentales personales, sin tener en cuenta el contexto.

- 014-1 Nos dice que tipo de cultura hay, como son ellos ahí, si tienen dinero y si lo cuidan todo muy bien quiere decir que aman mucho como son.
- 004-3 Era mala ya que la comunidad le decía que no vistiera de rico y que tendrían que pagar la catedral.
- 018-3 Porque querían integrarse en la sociedad.
- 013-1 Que si son cuidadosos, limpios, si ahorran y tienen dinero para construir grandes edificios y bonitas catedrales.
- 013-3 Porque no querían sentirse más poderosos, querían sentirse igual que los de su pueblo.
- 008-2 Porque la gente quería su puesto, entonces los mataban o lo intentaban. Para no verse perjudicados por las leyes que hayan puesto otros.
- 034-4 Que cuanto más bonita era la obra más pagaban los mecenas y así ganaban votos.
- 011-7 Alguien muy buscado y confiado, con carácter y personalidad, seguro de sí mismo.
- 026-6 Dedicar tanto tiempo para poder hacer las cosas bien y que se les reconozca.
- 038-8 Porque el artista hace una obra solamente una vez, porque cuando la hace si tiene algún fallo intenta no hacerlo en la próxima obra, pero el artesano hace una muchas veces y si tiene un fallo no lo corrige. Por eso el artista deja de ser artesano al corregir sus errores.
- 048-7 Es valiente porque se revela contra quienes le quieren matar, y es un poco prepotente porque cree que es el único que lo puede hacer.
- 035-7 Que va con una mentalidad firme y seguro de él mismo.

Nivel 2. Empatía tónica. Los estudiantes se hacen una idea general sobre la época pero a partir de conceptos simplificados. Utilizan ideas muy generales, estereotipos o asunciones, tópicos no necesariamente verdaderos que simplifican la explicación, pero ya demuestran una familiaridad con el contexto y una voluntad empática por entender las circunstancias de la época, buscando explicaciones en ella, no fuera. Se trata de una empatía histórica superficial pero razonable para estudiantes de 13 y 14 años de edad. Depende del buen diseño de la experiencia la posibilidad de alcanzar una comprensión más compleja y rica del contexto histórico.

- 001-2 Porque el dinero era lo que más apreciaban en esa época, si se lo quitaban ya no era lo mismo.
- 001-5 El mecenazgo tiene más peso en los Estados italianos porque allí apoyaban más a los pintores y escultores. No tiene nada que ver la situación económica.
- 017-5 Porque es donde empezó, donde hay más dinero y más economía.
- 015-4 El poder se consigue con dinero y ganándose el voto del pueblo.
- 015-5 Porque en Italia tiene más importancia el arte que otras cosas.
- 033-5 Porque es un centro de comercio cultural, además tienen muchas riquezas y el arte da prestigio.
- 038-4 Porque es un país de los más ricos y así todos los trabajadores importantes, científicos, artistas y filósofos desarrollaban más sus obras y sus descubrimientos.
- 008-8 Porque los artistas hacen trabajos grandes y complicados y los artesanos no.
- 010-8 Porque el artista pinta o dibuja y el artesano hace objetos como jarras y cuencos con las manos.
- 005-8 Un artista tiene más privilegio y fama que un artesano y gana mucho más dinero.

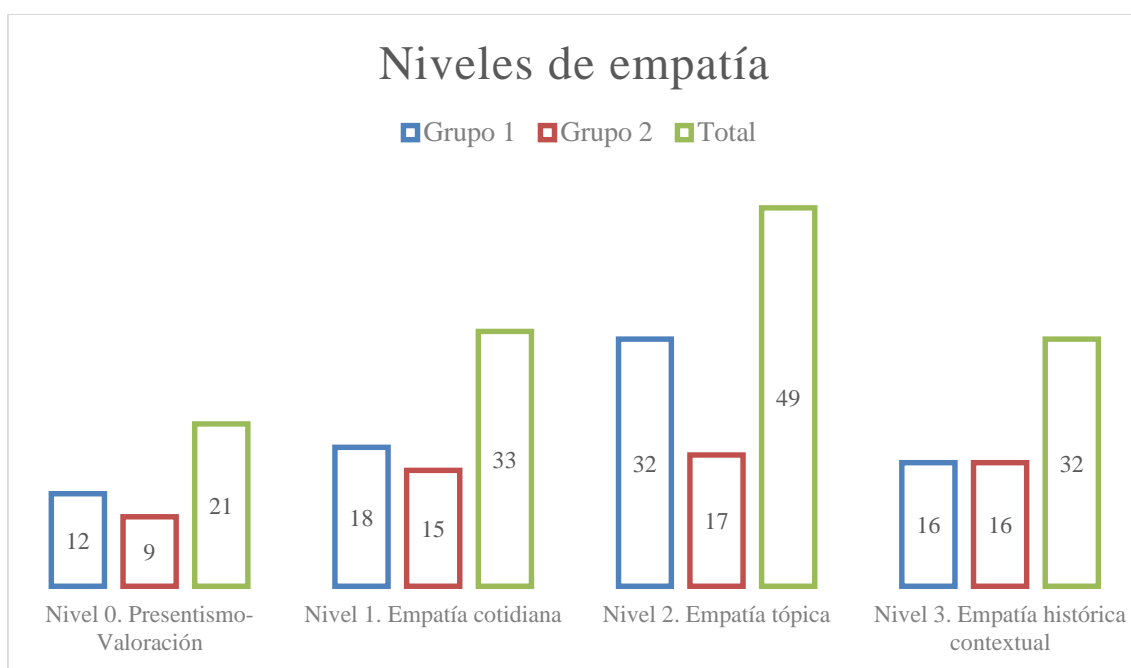
Dentro de este nivel de empatía tónica pueden distinguirse respuestas cualitativamente diferentes:

- 2.1: Mencionan más de un factor de carácter material para explicar un hecho, demostrando una conexión básica con el contexto, pero sin llegar a mencionar factores sociales o ideológicos que requieren mayor grado de empatía y flexibilidad mental.
- 2.2: Mencionan diferentes tipos de ideas sobre la época para dar una explicación, aludiendo a condicionantes materiales pero también a actitudes sociales y creencias propias del contexto.

Nivel 3. Empatía histórica contextual. Este nivel supone un perfeccionamiento de la empatía tópica, dándose respuestas más detalladas y complejas. Los estudiantes de este nivel incluyen en su razonamiento ideas propias de la época y prescinden de su perspectiva personal y presente. Los razonamientos son coherentes con el contexto del pasado, relacionan las condiciones materiales, sociales y creencias de los personajes históricos a la hora de argumentar. Interrelacionan las ideas que conocen del contexto para dar una explicación, no se limitan a mencionarlas de manera aislada. La enumeración de factores a la hora de razonar solo demuestra que han memorizado datos, pero el hecho de relacionarlos entre sí implica una mayor calidad de la reconstrucción mental que se hacen de la época. Como ven la conexión causal lógica entre las ideas dentro del contexto estudiado, por muy básicas que sean, son capaces de vincularlas para ofrecer una explicación. Asimismo, dentro de este grado de empatía histórica son capaces de reconocer diversidad de voces dentro de un mismo contexto, no considerando una época o una sociedad como algo monolítico y homogéneo.

- 006-5 Porque los ricos querían ganar el cariño del pueblo y la fama pero si hay más familias ricas y las dos quieren la fama pues contratarían a más arquitectos y artistas, y entonces más artistas salían beneficiados.
- 012-4 Buscaban que el pueblo les quisiera para asegurarse el poder, haciendo la ciudad más bonita.
- 009-2 Porque así se benefician a sí mismos y perjudican a sus rivales. Tienen más privilegios.

- 043-4 Buscaban ganarse al pueblo porque al terminar la catedral el pueblo ya no era humillado. Así muestran humildad hacia el pueblo y así él te apoya a la hora de ganar el poder político. Ganar fama para tener el poder, por eso decidieron construir la cúpula.
- 024-7 Como uno de los más importantes ya que sus obras son conocidas y todo el mundo lo busca para que haga trabajos artísticos para él.
- 014-6 Dedicar tanto tiempo para saber dibujarlos adecuadamente sin fallos. Les permite a parte de saber más y ser más cultos, poder dibujar mejor cualquier objeto o ser sin tener duda de cómo es.
- 053-6 Porque quieren más información, aprender más y plasmar sus conocimientos en sus obras.



* En este gráfico se contabilizan número de respuestas, no de alumnos, analizando respuestas de todas las preguntas, de los dos dossiers. Al ser varias las respuestas que se han analizado por alumno, que no tienen por qué estar al mismo nivel de empatía, cada estudiante se inserta en más de un nivel simultáneamente, de ahí que las cifras sean más altas.

6. Discusión de resultados y conclusiones

Indagar en el contexto del Renacimiento y ponerse en la perspectiva de la época a través de la mentalidad del mecenas y el artista no es un reto sencillo para alumnos de 13 y 14 años. Tal y como se ha interpretado el Renacimiento, en esas tres dimensiones que han hecho de ventanas al pasado, hay que reconocer una dificultad intrínseca en el objeto de estudio. El análisis de los resultados evidencia una comprensión del contexto renacentista y en concreto, de las tres dimensiones trabajadas, parcial y simplificada. No se puede afirmar que una mayoría de los estudiantes hayan adquirido una idea completa del contexto ni que hayan aprendido a posicionarse históricamente en la perspectiva de la época, solo unos pocos casos.

La dimensión del mecenazgo presenta unos datos muy similares en ambos grupos. Es la dimensión que mejor ha funcionado, porque son más los alumnos que han llegado al razonamiento de la última categoría de legitimación, comprendiendo que la manera de actuar del mecenas es interesada, que con su patrocinio busca legitimarse a través del arte y con ello consigue el apoyo popular para alcanzar el que es su objetivo: ascender socialmente. Es un resultado algo inesperado, pues se trata de la dimensión que implica más conceptos sociales y políticos, algo que normalmente les resulta difícil porque requiere una mayor capacidad de abstracción y conciencia del funcionamiento social. No obstante, aunque ven la relación entre el arte y el poder, y saben identificar perfectamente las intenciones del mecenas, los instrumentos utilizados para valorar sus respuestas no permiten ver más allá. No podemos saber qué entienden ellos por “poder”, término que utilizan a menudo, o si realmente ven la importancia que tenía para la burguesía enriquecida el adquirir privilegios y equipararse a la nobleza.

En cualquier caso, antes de la investigación-acción se había considerado esta dimensión del mecenazgo como la más compleja, al no implicar tanto condiciones materiales como socio-políticas. Por este motivo fue la dimensión a la que más tiempo se dedicó de la experiencia completa, y atribuyo a esta mayor insistencia el relativo éxito obtenido. Considero también que el diseño de la experiencia está mejor elaborado en este caso frente a la experiencia orientada a mundo del artista. La actividad, en el caso del mecenas, guía paso a paso a los estudiantes, idea por idea, hasta llegar al caso concreto de la cúpula de Brunelleschi que es muy revelador y permite articular todos los elementos trabajados. En este sentido, considero que los resultados positivos de esta dimensión están

directamente relacionados con la mayor calidad del diseño de la experiencia, la formulación de las preguntas, los materiales utilizados y las evidencias históricas escogidas.

Respecto a la inmersión en el contexto artístico, la dimensión del artista difiere totalmente de la primera. La mayoría de alumnos cree que el artista se considera único a sí mismo y busca diferenciarse (CAT. Irrepetible), que es una visión simplificada e imprecisa de la realidad del artista. Solo un mayor porcentaje de alumnos del grupo 1 consiguen entender que el artista tiene una consideración social elevada (CAT. Prestigio) y se ve a sí mismo como un científico (CAT. Intelectual). En cambio, son solo tres alumnos del grupo 2 los que entienden la subjetividad social y esa mentalidad intelectual del artista. En cualquier caso, atribuyo los resultados de esta dimensión en esta ocasión a un error de diseño de la experiencia. Revisando los pasos seguidos y los recursos utilizados es evidente que era muy difícil para los alumnos llegar a esas conclusiones tan avanzadas. El caso de Donatello y la *estatua del Condottiero Gattamelata* es muy ilustrativo, y creo que está bien escogido, pero acapara toda la atención del alumno, que se queda con la idea de que el artista se ve a sí mismo como alguien único. Hubiera hecho falta utilizar más ejemplos que insistieran en la visión del artista como un estudioso y una persona con una reputación social elevada.

En el caso de la tercera dimensión que indaga en las razones por las que el arte del renacimiento es más realista, los resultados vuelven a ser desiguales entre los dos grupos y bastante negativos. Solo seis alumnos en total llegan a entender las motivaciones científicas que mueven al artista y que por consecuencia resultan en un arte de apariencia más realista. Muchas de las respuestas son nulas, tantas como aquellas que encajan en la CAT. Mejor-Parecido. En esta categoría solo encajan las explicaciones poco empáticas de alumnos que no se han inmerso en el contexto, pues no guardan ninguna relación con el contexto estudiado. La experiencia no conducía a estas conclusiones, pero sí que es cierto que tampoco los orientaba claramente a otras. Es decir, de nuevo en el diseño de la experiencia había un vacío, una falta de casos que ilustraran y recursos que los guiaran hacia la visión deseada. Ante esa falta de referencias los alumnos se han visto empujados a aplicar ideas preconcebidas y presentistas en sus razonamientos.

La diferencia entre ambos grupos a partir de la dimensión del artista es notable. Considero que en parte se debe al contexto del aula, porque como se explica en el relato

de la experiencia, el grupo 2 tuvo que adoptar un ritmo diferente, llevaba retraso de tiempo lectivo respecto al otro. Debido a interrupciones de otras actividades en el centro, con este segundo grupo no hubo tanto tiempo para el diálogo y eso pudo influenciar los resultados.

Centrándonos en el análisis por niveles de empatía, los resultados son bastante regulares, especialmente en el grupo 2. En total, hay mayor incidencia de respuestas que corresponden a una empatía tópica, un nivel que se considera típico en estas edades. Pero también es considerable la cantidad de respuestas que encajan con razonamientos de empatía psicológica-cotidiana, lo que demuestra una escasa inmersión en el contexto, al igual que en las veintiún respuestas en el Nivel 0. Más positivo es el hecho de que treinta y dos alumnos hayan hecho el esfuerzo de intentar comprender la perspectiva del pasado y dar explicaciones que tengan en cuenta el contexto.

Los datos recogidos en cuanto al grado de empatía evidencian que una parte de los alumnos ha logrado llegar a ese nivel de empatía histórica contextual. Si la mayoría de alumnos no ha llegado a ese nivel empático lo atribuyo no tanto al diseño de la experiencia como a los límites intrínsecos que tienen los adolescentes a la hora de razonar históricamente y ponerse en perspectiva. Pero también creo que es posible mejorar estos resultados si se hicieran más ejercicios de empatía histórica y se acostumbrara a nuestros alumnos al método para desarrollar su razonamiento histórico, su capacidad cognitiva y su pensamiento crítico. El peso que todavía tiene en ellos la didáctica tradicional de la historia, acostumbrados directamente a no pensar y solo reproducir, ha supuesto un obstáculo adicional a los límites cognitivos que puedan atribuirse en estas edades.

En definitiva, atribuyo los resultados generales a dos cuestiones principales:

1) La dificultad intrínseca del contexto histórico escogido: el Renacimiento. Se trata de un momento de transición histórica, un punto de inflexión en el plano de las mentalidades cuya comprensión requiere de una gran abstracción. Incluye elementos socio-políticos y culturales de gran profundidad. La complejidad de las preguntas que han guiado la investigación, planteadas en el apartado 3.2. Hipótesis del estudio, son muestra de lo difícil que resultaba adaptar este tipo de cuestiones a una experiencia de innovación y empatía histórica.

2) Sin duda considero que el diseño de la experiencia es totalmente mejorable. Tras leer las respuestas por primera vez y revisar la sistematización de las ideas creo que era

muy difícil, sino imposible, dar respuesta a todas las hipótesis planteadas solo a partir de lo explorado en clase. Ni si quiera una persona conocedora en profundidad del Renacimiento podría llegar a las respuestas deseadas contando solo con los estímulos y evidencias de la experiencia diseñada, pues no ahondan en las dimensiones buscadas. A pesar de los numerosos recursos aportados no es posible enlazar las ideas y llegar a las hipótesis propuestas. Es decir, el mal diseño de la estrategia Learning Cycle ha sido el principal obstáculo para el estudio. Buen ejemplo de ello es la pregunta 6, en el dossier 2 (anexo 2). Era la única cuestión donde podían dar explicación a lo que entendían por realismo, y sin embargo, la exploración en torno a esta pregunta es insuficiente como para llegar a la idea del cientifismo del arte renacentista.

Tampoco se ha insistido lo suficiente en la relación del arte con el poder, su efecto legitimador, considerando el peso que se le había otorgado en las hipótesis previas a la investigación. Hay un desequilibrio entre el tiempo dedicado a la rivalidad y el dedicado a ver la relación de los mecenas con los artistas y la ayuda financiera que les prestaban. A pesar de haber dedicado tanto tiempo a la ambición política, los resultados de la pregunta 2 (anexo 1) tampoco han sido satisfactorios. No lo explican en función de las condiciones materiales, sociales y las creencias del contexto, sino a raíz de su propia visión actual. Las preguntas 4 (anexo 1) y 7 (anexo 2) creo que han obtenido mejores respuestas por tratarse de casos concretos, donde el razonamiento descriptivo requiere un menor esfuerzo cognitivo, es más sencillo, frente a preguntas demasiado abiertas o abstractas que les resultan más difíciles. Los resultados de las dimensiones 2 y 3 (Artista y Realismo) tampoco son decepcionantes, porque en general hay una gran variedad de razonamientos válidos para el estudio. La alta incidencia de categorías nulas se debe en gran parte a que hay muchos ejercicios sin responder y otros copiados literalmente entre compañeros. La insistencia en que se trataba de un ejercicio personal no disuadió lo suficiente y pesó más la pereza de razonar históricamente.

La principal conclusión a la que llego es que el diseño de la experiencia ha supuesto un lastre en lugar de una ayuda, porque no ha sido coherente con el planteamiento hipotético de la investigación. Creo además que incluir en la experiencia más casos bien documentados hubiera atraído mejor la atención de los alumnos y los estudiantes se habrían implicado más. No obstante, el trabajo de la empatía histórica en el aula tiene un gran potencial didáctico. El método utilizado pone en contacto a los estudiantes con unas evidencias históricas que perciben como misteriosas y despiertan su curiosidad. El

material histórico en el aula aumenta su nivel de implicación, estimula el razonamiento autónomo y los convierte en agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero como docentes hay que tener la destreza necesaria para hacer un buen diseño. El profesor debe documentarse minuciosamente y hacer un esfuerzo reflexivo para enlazar cada paso de la experiencia. Sin embargo, no basta con el trabajo teórico-abstracto, que está limitado. Es preciso llevar a la práctica la experiencia de innovación para comprobar si el trabajo hipotético previo realmente funciona en el aula y en qué se puede mejorar.

Finalmente, por todos los motivos planteados en esta memoria considero que la investigación aquí desarrollada no es un estudio suficientemente representativo sobre la capacidad de los estudiantes para pensar históricamente en términos de empatía. Sin embargo, sí que ha servido para comprobar que sin una experiencia que genere disonancia cognitiva y les ofrezca nuevas perspectivas, los estudiantes de 2º de ESO, en edades de 13 a 14 años, tienen muchas dificultades para abandonar su vivencia cotidiana, sus ideas y prejuicios previos, y adoptar una perspectiva ajena a partir del conocimiento del contexto de quienes vivieron en el pasado.

7. Bibliografía

Marco teórico sobre el concepto de empatía histórica

- Ashby, R., & Lee, P. J. (1987). *Children's concepts of empathy and understanding in history*. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp.62-88). London, UK: The Falmer Press. Citado en Davison, M. (2012). *Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign*. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cunningham, D. L. (2009). "An empirical framework for understanding how teachers conceptualise and cultivate historical empathy in students". *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709.
- Davis, O. L. (2001). *In Pursuit of Historical Empathy*. In O. L. J. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Little-eld Publishers, Inc.
- Davison, M. (2012). *Teaching historial empathy and the 1915 Gallipoli campaign*. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand.
- Domínguez, J. (1986). "Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (2001). *The role of empathy in the development of historical understanding*. In O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). Lanham, Maryland: Rowman & Little_eld Publishers Inc.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11–18: Understanding the past*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Kohlmeier, J. (2006). "'Couldn't she just leave?': The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course". *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34-57.
- Lazarakou, E. D. (2008). "Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum". *International Journal of Social Education*, 23(1), 27-50.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated. Págs. 142-156.

Shemilt, D. (1984). *Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom*. Citado en Domínguez, J. (1986). "Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

Documentación sobre el contexto histórico estudiado

Burckhardt, J. (1992). *La cultura del Renacimiento en Italia: un ensayo*. Madrid: Akal.

Burke, P. (1990). *El hombre del Renacimiento*. Madrid: alianza.

Chastel, A. (1988). *El arte italiano*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.

Fernández Arenas, J. (1986). *Las claves del Renacimiento*. Barcelona: Ariel.

Harbison, C. (2007). *El espejo del artista: el arte del Renacimiento septentrional en su contexto histórico*. Madrid: Akal.

Kris, E. & Kurz, O. (1982). *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.

Leonardo da Vinci, trad. de Mario Pittaluga (2004). *Tratado de la pintura*; precedido de la Vida de Leonardo escrita por Vasari y el ensayo sobre Leonardo y los filósofos de Paul Valery. Buenos Aires: Losada.

Hardy, J. (director y productor) (2004). *Los Médici: padrinos del Renacimiento* [serie documental]. Toscana, Italia: Lion Television, PBS, Devillier Donegan Enterprises.

Maquiavelo, N. (1513, ed. 2010). *El Príncipe*. Madrid: Akal. Disponible online en <http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/detail.action?docID=10565695>

Mimica-Gezzan, S. (dir.), Bernabei, L. y M., Meyer, N., Spotnitz, F. (productores). (2016). *Médici: Masters of Florence* [serie de televisión]. Roma y Florencia, Italia: Lux Vide, Wild Bunch, Rai.

Panofsky, E. (1973). *La perspectiva como "Forma simbólica"*. Barcelona: Tusquets.

Pérez Samper, M. (1991). *Las Claves de la Europa renacentista: 1453-1556*. Barcelona: Planeta.

8. Anexos

ANEXO 1: Dossier 1.

“La gente que ha tenido la ocasión de ver Florencia.... Las grandes proporciones de su arquitectura y la grandeza de sus edificios, su esplendor y magnificencia, sus esbeltas torres, sus iglesias de mármol, las cúpulas de sus basílicas, sus espléndidos palacios, sus murallas y sus numerosas villas, su encanto, belleza y decoración... se ha quedado asombrada de sus logros.”

Leonardo Bruni, *En alabanza a la ciudad de Florencia*, 1403-1404.

Pregunta 1) ¿Qué nos dice de una ciudad la escala y grandiosidad de su arquitectura? ¿Con qué fin se utiliza el arte en las ciudades?



**Cosme de Médici (izquierda)
y Lorenzo de Médici**

(derecha). Una buena parte de los logros artísticos y culturales del Renacimiento no habría tenido lugar sin su apoyo económico a los artistas

“El dinero para conseguir el poder, y el poder para guardar el dinero.” – Lema de la Casa de Médici.



Pregunta 2) ¿Qué quiere decir Lorenzo de Médici cuando afirma que: “Es duro para los ricos vivir en Florencia a no ser que ellos sean el Estado”? ¿Por qué las familias ricas de Florencia aspiran a conseguir poder político?

Clarisa Orsini

La madre de Lorenzo de Médici, Lucrecia Tornabuoni, se ocupó personalmente de arreglar un matrimonio de prestigio para su primogénito, rodeándose de la alta sociedad en Roma para sondear a las nobles familias locales. Su intención no era otra que escalar socialmente y unir el apellido Médici a una familia de la nobleza: los Orsini. Era una búsqueda bastante frecuente en la época: las familias ricas y emergentes buscaban nobleza y las familias nobles buscaban la riqueza de los nuevos burgueses.



Interior de un banco de la familia Médici. Grabado del siglo XV. El Banco Médici abrió filiales autónomas en las ciudades europeas más importantes. Si una de ellas entraba en bancarota, la sede en Florencia no se veía afectada.

“De modo que hay que estar dispuesto a adaptarse y hacer el mal cuando sea necesario, ocupándose a la vez de parecer virtuoso, pues la mayoría —que es lo que importa— sólo juzga por las apariencias y por los resultados.”

Nicolás Maquiavelo, “Capítulo XVIII: De cómo los príncipes han de mantener la palabra dada”, *El príncipe* (1513).

“El poder también puede obtenerse con el favor de los ciudadanos.”

“Si el gobernante logra ganar la amistad del pueblo siendo su protector y haciéndole favores, podrá mantenerse.”

“Si se obtiene el poder con el favor popular, se conserva una autoridad indiscutida y sólo hay que ofender a la minoría de los poderosos y quitarles su poder, mientras que el pueblo amará al príncipe por no ser oprimido (el pueblo). Como lo determinante es tener del propio lado al pueblo, en este caso el príncipe tendrá éxito.”

Nicolás Maquiavelo, “Capítulo IX: Del principado civil”, *El príncipe* (1513).

“Es de absoluta necesidad evitar ser despreciado u odiado. Son éstos los únicos defectos realmente perjudiciales.”

“Se evita el odio absteniéndose de ser rapaz y usurpador de los bienes y las mujeres de los súbditos (la mayoría se contenta sólo con eso, con que no le quiten aunque no le den).”

Nicolás Maquiavelo, “Capítulo XIX: De qué manera se ha de evitar ser menospreciado y odiado”, *El príncipe* (1513).

“El príncipe se gana el aprecio del pueblo acometiendo grandes empresas, pues con ello mantiene ocupados a los nobles y atento al pueblo, adquiere poder y reputación entre ambos y puede consolidar su ejército.”

“También lo hace dando grandes ejemplos de su política interna, esto es, premiando o castigando ostentosamente méritos o faltas que se cometan a la vez que difundiendo sus propias acciones. Además, adquiere respeto si es decidido, si es un verdadero amigo o enemigo y jamás neutral o dudoso.”

“Finalmente, debe honrar el talento entre sus súbditos, alentar a las actividades que concurran a la prosperidad de su dominio, dar seguridad económica a los ciudadanos, ofrecer entretenimiento y tomar en cuenta a las diferentes colectividades.”

Nicolás Maquiavelo, “Capítulo XXI: De lo que debe hacer el príncipe para ser estimado”, *El príncipe* (1513).

Maquiavelo aconseja que sobre todas las cosas uno siempre debe evitar ser odiado, ya que en esa situación nada impedirá que termine destronado. Para Maquiavelo es importante la actitud hacia el pueblo, porque al fin y al cabo, es el que decide el futuro del gobernante.

La Conspiración Pazzi

Cuando los hombres guiados por Jacopo de Pazzi llegaron a la Plaza de la Señoría gritando “¡Libertad!” los florentinos en lugar de apoyarlos se unieron en su contra en un linchamiento público espontáneo e irrefrenable, y en menos de un día se encontraban colgados de las ventanas del Palacio Vecchio. El error más grave que cometieron fue malinterpretar por completo la opinión que la ciudad tenía de los Médici y calcular que un complot como éste recibiría el apoyo del pueblo. Lorenzo no hizo nada para detener al pueblo que hizo justicia con sus propias manos. Fue severo: prohibió a cualquiera de casarse con alguien relacionado a los Pazzi (norma que fue abolida a los pocos años) e hizo borrar de toda la ciudad el nombre y los símbolos de la familia.

Pregunta 3) ¿Por qué Los Médici se preocuparon por no aparentar riqueza y poder, dedicando su dinero a Florencia? ¿Cómo era su relación con la comunidad florentina?

«**Mecenas**» es la persona poderosa que brinda su apoyo material (dinero), o protege mediante su influencia, a artistas, literatos y científicos para que estos puedan realizar su obra.

4) Explica los motivos por los que el papado, Los Médici en Florencia, Los Sforza en Milán, Los Este en Ferrara,.. y otras familias ricas pusieron al servicio de las artes, las letras y las ciencias su fortuna. Igual que Juan de Médici financió la subida al poder del Papa Juan XXIII, Cosme apoyó el proyecto de Brunelleschi para la cúpula de la catedral de Florencia. No era un apoyo desinteresado, ¿Qué buscaban con ello? ¿Tenía alguna relación el arte y el poder?

Pregunta 5) El Renacimiento es un fenómeno artístico de origen Italiano que luego se difunde por Europa. ¿Por qué el mecenazgo tiene más peso en los Estados italianos y no en otras partes de Europa? ¿Tiene algo que ver su situación de fragmentación política con ello?



En 1418 las autoridades de Florencia abordaron por fin un problema monumental que durante décadas habían ignorado: el enorme hueco abierto en la cubierta de la catedral. Año tras año, las lluvias del invierno y el sol del verano caían sobre el altar mayor de Santa Maria del Fiore, o mejor dicho, sobre el espacio vacío que este debería haber ocupado. La construcción del templo, iniciada en 1296, era una afirmación del papel destacado de

Florencia entre las grandes capitales culturales y económicas de Europa, enriquecida gracias a las altas finanzas y al comercio de la lana y la seda. Años más tarde se decidió que el glorioso remate del edificio debía ser la cúpula más grande del mundo, lo cual daría la certeza de que la catedral sería «la más útil y hermosa, la más poderosa y honorable» entre todas las construidas hasta entonces.

ANEXO 2: Dossier 2.

Actividad 1) Relaciona cada innovación con un efecto:

Innovación	Efecto
Pintura al óleo reconocibles	Figuras humanas naturales y
Estudio de la luz habitacle	Profundidad, sensación de espacio

Perspectiva

Proporción y equilibrio

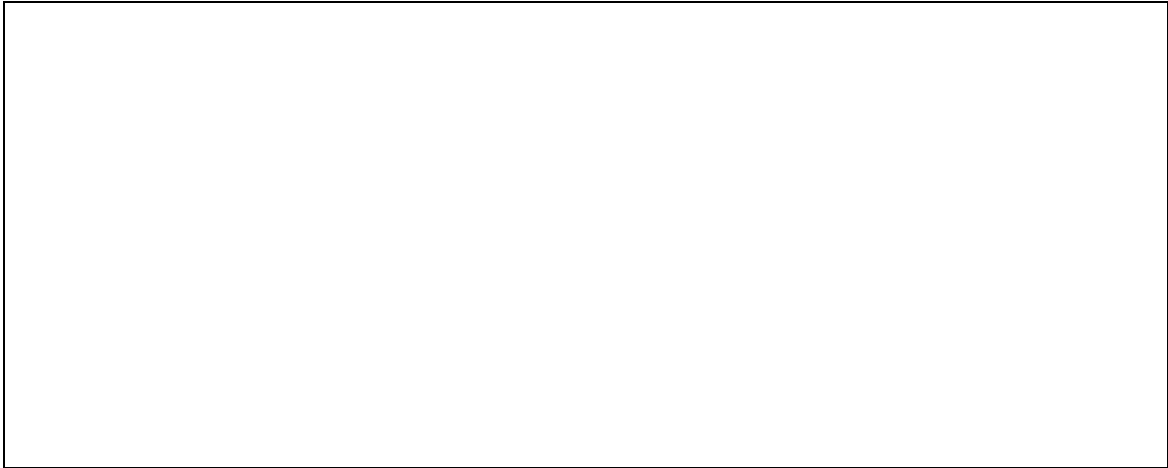
Estudio de la anatomía

Iluminación natural

Geometría

Mejor difuminación del color

Pregunta 6) ¿Por qué los artistas dedicarán tanto tiempo a estudiar la naturaleza, la anatomía, la perspectiva o la geometría? ¿Qué les permite todo ello?



«(...) El artista en este contexto social no debe ser un simple artesano, sino un intelectual preparado en todas las disciplinas y en todos los terrenos.» – **Leon Battista Alberti**

«El Pintor debe ser universal, y amante de la soledad, debe considerar lo que mira, y reflexionar, eligiendo las partes más excelentes de todas las cosas que ve; haciendo de espejo de todas las cosas que tiene delante; y de esta manera parecerá una segunda naturaleza.» – **Trattato della pittura (1452 – 1519), Leonardo da Vinci.**

Leonardo da Vinci. Estudio del cráneo humano.



Condottiero Gattamelata, estatua ecuestre hecha por Donatello entre 1444 y 1453.

En el Renacimiento, el estatus del artista se ensalzó hasta tal punto, que surgieron numerosas leyendas pretendiendo afianzar su capacidad única y su autoría.

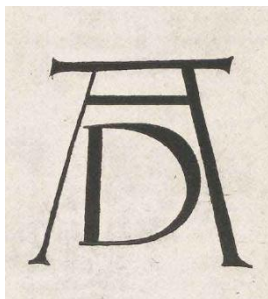
«Donatello demolió la cabeza de su Gattamelata porque los que se la encargaron lo agobiaron excesivamente. Y se dice que respondió a la amenaza de ser decapitado igual que él había hecho con su estatua: *De acuerdo, con la condición de que estéis seguros de poder reponerla como yo lo haré con la del caudillo.* »

Texto atribuido a Poliziano, en KRIS, E. y KURZ, O., *La leyenda del artista*. Madrid, Cátedra, 1995.

Pregunta 7) ¿Qué imagen se da del artista en este texto?



Firma de Alberto Durero, artista del Renacimiento alemán.



El "David" tiene una altura de 5,17 metros y pesa 5.572 kg. Miguel Ángel tardó en hacerlo 3 años. La bóveda de la Capilla Sixtina se extiende en un espacio de 500 m². Miguel Ángel tenía que pintar desde unos andamios a gran altura. Él imaginó de una manera personal y única cada una de las escenas del Génesis que plasmó en la bóveda. Obras tan espectaculares y grandes como estas requerían mucho esfuerzo creativo y físico, pero era Miguel Ángel quien se encargaba del trabajo casi al completo. Sus pocos ayudantes, al mismo tiempo aprendices, solo podían trabajar en las labores más rutinarias y sencillas.

«Alberti separa el trabajo mental de la ejecución, aleja al artista del obrero y del cantero. Lo esencial se encuentra en la idea y en los planos o bocetos que la traducen.» **Chastel, André: *El arte italiano*. Madrid: Akal, 1988.**

Pregunta 8) ¿Por qué decimos que el “artista deja de ser un artesano”?

ANEXO 3. Diapositivas proyectadas en clase

1) Diapositiva: mapa de la península italiana en el siglo XV.

Fragmentación política



La época de los Condotieros, mercenarios al servicio de las ciudades.



2) Diapositiva: catedrales de diversas ciudades italianas.

¿Para qué se utiliza el arte?



Catedral de Milán



Catedral de Pisa



Catedral de Siena



Catedral de Florencia

3) Diapositiva: Florencia.



Los **Albizzi**, ricos mercaderes de lana.



Los **Rucellai**, ricos tintoreros de tejidos.



La **Signoria** (Señoría) fue el órgano de gobierno de Florencia durante la Edad Media y el Renacimiento.



Los **Medici**, de orígenes humildes, llegaron a ser la familia de banqueros más poderosa de Europa.



La familia noble **Strozzi** empezó en el negocio banquero como vía para llegar a la política.



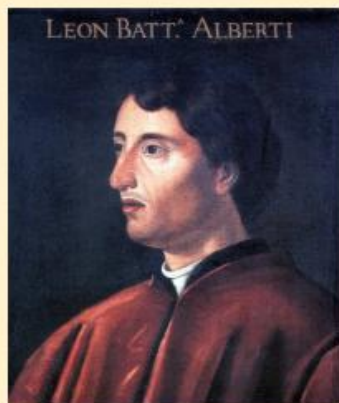
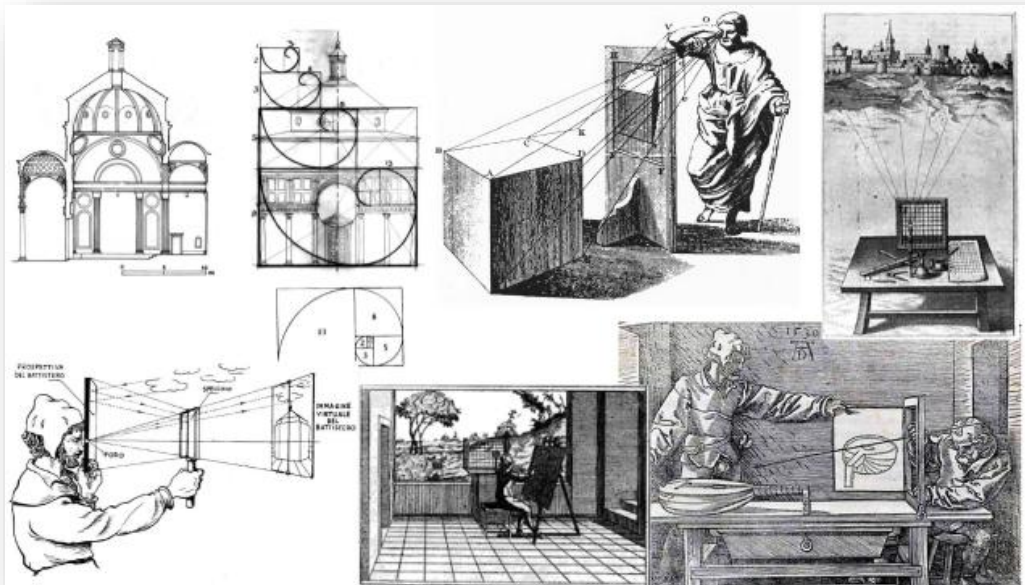
Los **Pazzi**, banqueros de origen noble, también conspiraron contra Los Médici.

4) Vídeo: Los Médici, disponible en <https://youtu.be/fX9Hd9vGTZO>

- 5) Vídeo: la rivalidad entre familias ricas, disponible en <https://youtu.be/6Sh8Lv8LQpM>
- 6) Vídeo: la conspiración de Los Pazzi, disponible en https://youtu.be/b5Ow0g_Crck
- 7) Vídeo: el carácter de Los Médici, disponible en <https://youtu.be/P6NGFaq5hh8>
- 8) Diapositiva: Brunelleschi y la cúpula de Santa Maria del Fiore.



- 9) Diapositivas: innovaciones artísticas.



LEON BATT. ALBERTI

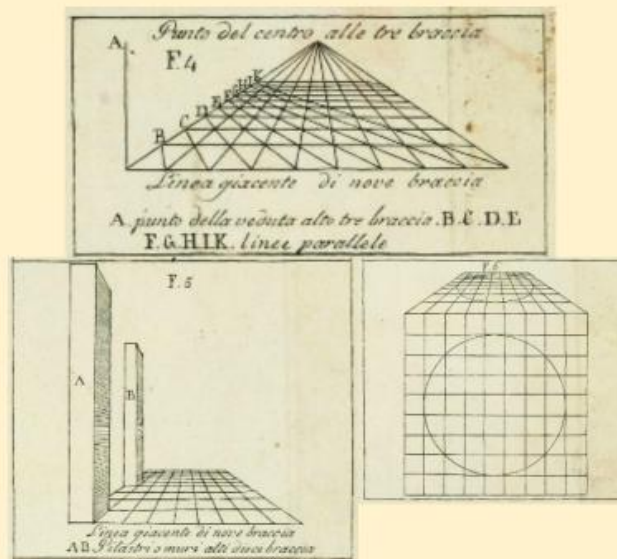
1404 – 1472

El teórico del renacimiento:

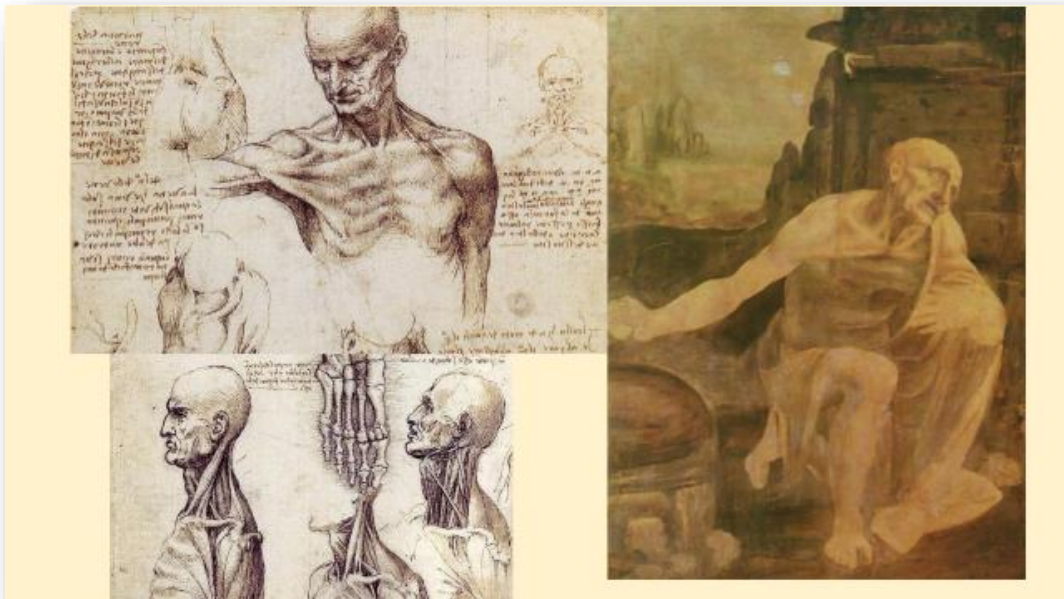
De Pictura (1436)

De re aedificatoria (1452)

De statua (1464)

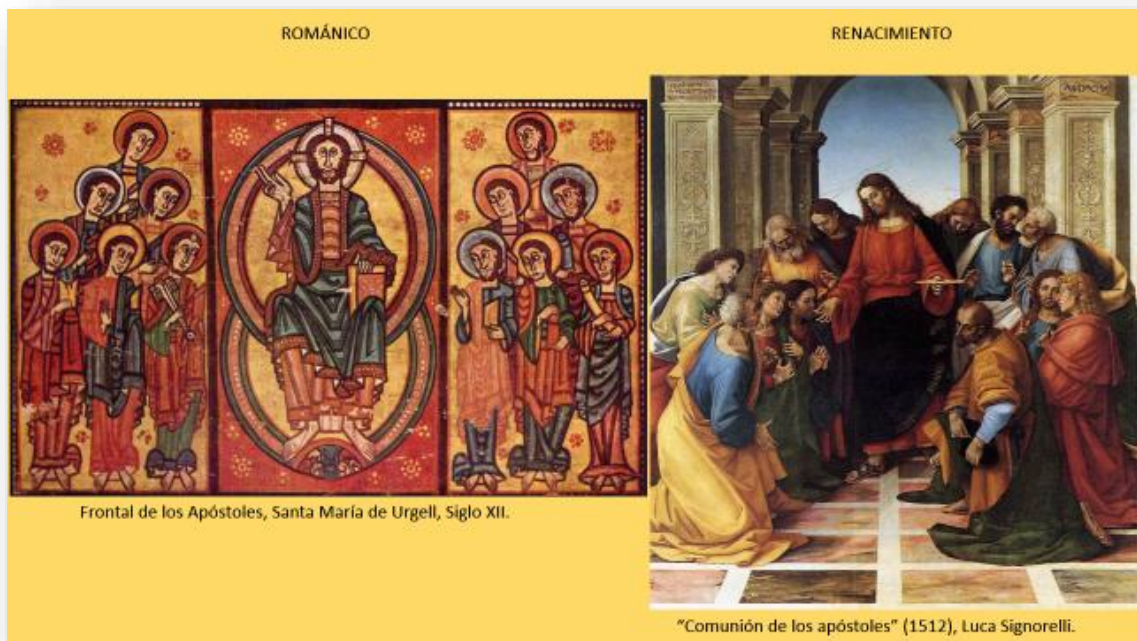


¿Qué permite la perspectiva?





11) Diapositivas: comparaciones entre estilos.





12) Diapositiva: diferencia entre artista y artesano.



13) Vídeo: estudio de la anatomía, disponible en <https://youtu.be/Cq3lwafxaFg>

14) Vídeo: el carácter del artista, disponible en <https://youtu.be/1uzT9jDzl1c>